الثقافة العالمية خطوة جديدة في تراثها الريادي

بعد قرابة ثلاثين عامًا من الريادة في ترجمة الموضوعات المتنوعة إلى القارئ العربي، تخطو «الثقافة العالمية» خطوة رائدة أخرى، لتصبح أول مجلة عربية تعنى بترجمة المقالات الأكاديمية المحكمة المنشورة في السنتين الأخيرتين.

وتخطو «الثقافة العالمية» هذه الخطوة خدمةً منها لأساتذة وطلبة الجامعات العربية، التي تدرّس العلوم الإنسانية والاجتماعية والفنون الموسيقية والأدائية باللغة العربية، موفرة بذلك مادة علمية تمكن الطلبة والأساتذة من اللحاق بآخر التطورات في هذه المجالات الدراسية، ومتجاوزة إشكالية الاعتماد على الكتب التدريسية، التي تتأخر عادة عن سباق البحث العلمي في المناطق الأخرى من العالم بما لا يقل عن خمس سنوات.

وإذ نضع بين أيديكم العدد الثالث من المجلة بحلتها الجديدة، والمعني بالموسيقى، وموضوع ملفه «تعليم الموسيقى»، فإنه يسرنا إعلامكم بموضوعات الأعداد، التي ستطل عليكم بمواعيد منتظمة خلال العام:

يناير: الفلسفة، ويغطي العدد في يناير من كل عام أحد مجالات البحث الفلسفي، كالفلسفة السياسية، وفلسفة العلوم، والنظريات الأخلاقية، وفلسفة الجمال، والميتافيزيقا، وغيرها من الاهتمامات البحثية، التي ستسهم في إثراء المادة التعليمية لمستوى التعليم الجامعي وما يليه.

مارس: الموسيقى والفنون الأدائية، وسيغطي العدد في مارس من كل عام أحد الموضوعات، التي تهم معلمي الموسيقى والفنون الأدائية ودارسيها باللغة العربية. فمن التأليف، إلى الغناء، إلى تاريخ الموسيقى، إلى الرقص بأنواعه وغيرها من مجالات ترتبط باهتمامات جمهورنا الكريم.

مايو: العلوم الاجتماعية الكلية (الاقتصاد والاجتماع)، ويهتم هذا العدد في مايو من كل عام بظاهرة اقتصادية/ سياسية، أو موضوع معين في أحد هذين العلمين الكليين، ويلقي الضوء على الآراء المختلفة حياله.

يوليو: علم النفس، ويهتم هذا العدد بآخر التطورات في علم النفس والطب النفسي والأبحاث المتعلقة بهما. ويهدف العدد أيضاً إلى تسليط الاهتمام على العلاقة النامية بين علم النفس العلاجي والنظري وعلم النفس الإكلينيكي والفسيولوجي.

سبتمبر: علوم اللغة، وينظر هذا العدد في مختلف علوم اللغة من العلوم اللغوية التقليدية، كالنحو والدلالة والفيلولوجيا، إلى العلوم اللغوية البينية، كعلم اللغة النفسي أو اللغات الاصطناعية وغيرها، إلى اللسانيات الحديثة على اختلاف مدارسها وموضوعاتها.

نوفمبر: الدراسات الثقافية، وينظر هذا العدد في مجال الدراسات الثقافية، الذي قلما توجد فيه مصادر عربية متخصصة. وتندرج تحت هذا العنوان دراسات في علوم الأنثروبولوجيا، والجنوسة، والأجناس، والدراسات الفولكلورية والخاصة بالبنى الفكرية لثقافاتٍ بعينها، والدراسات الأدبية النقدية باختلاف منظوراتها، والدراسات الإعلامية، والتاريخية التخصّصية، وغيرها من الاهتمامات العلمية، التي ستسهم في إثراء الحصيلة العلمية لطلبة الجامعات فالعربية.

بين دفتي «الثقافة العالمية» بحلتها الأكاديمية

. **ملف العدد**: ويتناول موضوعًا بحثيا محددًا من زوايا مختلفة، ويعرض آراء متعارضة حوله بما يكفل للقارئ حصيلة معرفية متميزة حول الموضوع.

بيبليوغرافيا أساسية في ملف العدد: ويعنى هذا القسم من كل عدد بنشر قائمة قراءات أساسية باللغة الإنجليزية تقترح للمتخصصين في هذا المجال كأساس علمي أولي يدمجهم بأقرانهم في العالم.

. **ترجمات لآخر مراجعات الكتب**: ويعنى هذا القسم بتوفير ترجمات لمراجعات كتب نشرت أخيرًا بهدف إطلاع القارئ العربي على آخر الموضوعات، التي يتناولها المتخصصون في هذا المجال.

. **منافسة الترجمة لطلبة الجامعات**: ستدعو المجلة طلبة الجامعات العربية للتنافس في ترجمة مقال أكاديمي محكم إلى اللغة العربية، على أن تنشر الترجمة الفائزة في العدد التالي من الموضوع ذاته.

. **رزنامة الفعاليات الدولية في مجال تخصص العدد**: يتضمن كل عدد رزنامة سنوية لأهم الفعاليات الأكاديمية في مجال التخصص، وتضم هذه الفعاليات المؤتمرات الدولية، التي يمكن للطلبة والأساتذة المشاركة فيها بورقة عمل، أو ملصق، أو بالحضور فحسب.

وبهذه الخطوة الجديدة، يفتح المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب نافذة جديدة للقارئ العربي على آخر ما ينشر في العالم في مجالات الإنسانيات والعلوم الاجتماعية والفنون، آملين أن تسهم هذه الخطوة في خلق مجتمع معرفي معاصر في العالم العربي.

الأمانة العامة

كلمة العدد

ينفرد هذا العدد المميز من "الثقافة العالمية" بنشر مجموعة فريدة ومتنوعة من المقالات العلمية البحثية في مجالات العلوم الموسيقية المتنوعة، فقد كنا اعتدنا سابقاً في مجلاتنا العلمية المحكمة على قراءة الأبحاث العلمية الموسيقية ذات الطابع البحثي العربي، في حين سنجد في الأبحاث المنشورة في هذا العدد رؤية مختلفة وأساليب متنوعة في تناول مسائل وموضوعات وتحليلات موسيقية، ونحن هنا لسنا بصدد المقارنة، بل إننا نهدف من ذلك تحقيق الفائدة لباحثينا وقرائنا ذوي التوجه العلمي الموسيقي، للاطلاع على مضمون هذه المقالات، فبعد قراءتي وتدقيقي لتفاصيلها لم يكن من السهل من المرة الأولى أن أتلمس كل فوائد ومضامين هذه المقالات، إلا أن نمط وسيكولوجيا التفكير الأوروبي والأجنبي زاد من رغبتي في إدراك أنماط بناء الفكر البحثي العالمي.

وبالعودة إلى مضامين هذه المقالات، فإننا نجد من ناحية مقالات تشمل دراسات موسيقية محددة، خصوصاً فيما يتعلق بتقنيات الأداء الغنائي الأوبرالي الكلاسيكي، أو علاقة النغمات الموسيقية بألوان الطيف، أو التأثير الثقافي في فهم المستمعين المنظم للارتجال الغنائي التقليدي التونسي، ومن ناحية أخرى نستفيد من مقالات تتجه إلى الجانب الدراسي الأكاديمي وما يتضمن ذلك من نصائح مبنية على تجارب أقامها عدد كبير من الأكاديميين حول نمط تدريس تاريخ الموسيقى، أو تنظير التغير المفاهيمي في دراسة الموسيقى، إضافة إلى استعراض مجموعة كتب قد تكون مفيدة في التحصيل العلمي الموسيقي.

ومن بين المقالات الممتعة، نجد مقالاً بعنوان "تأثير المحتوى الهارموني على ارتباط اختيار اللون بالنغمات المنفردة"، حيث تبحث هذه الدراسة تزامن المعالجة الحسية (sensory processing) السمعية والبصرية، فقد كانت هناك فرضية تقول إن ألوان الطيف المرئية (الأحمر، البرتقالي، الأصفر، الأخضر، الأزرق، النيلي، البنفسجي، والمختصرة بالحروف ROYGBIV) ستنتظم على وجه الخصوص مع نغمات لوحة مفاتيح البيانو، التي تبلغ 88 نغمة/مفتاحاً، وأن حضور/غياب المحتوى الهارموني سيتجلى في صورة اختلافات متغيرة قابلة للقياس فيما يختص بارتباط الاختيار اللوني بين النغمات المجردة (الجيبية sine tones)، والنغمات الهارمونية (التوافقية harmonic tones). ويتطرق البحث وعلاقة الصوت – اللون، فيستعرض الأبحاث والاكتشافات العلمية تاريخياً من تجارب نيوتن (1704) على طيف الضوء المنشوري، حيث قام بتحليل الضوء الأبيض المرئي إلى مكوناته المفردة من ألوان الطيف (ROYGBIV)، إلى إبداع المؤلف الروسي العبقري ألكسندر سكريابن، وفي اتجاه نظرية نيوتن نفسه، جاءت نظرية سكريابن، الذي وضع أيضاً نظرية علاقة الألوان بنغمات البيانو (Galayev, B.M., & Vanechkina, I.L, 2001). وقاد "أرغن الألوان" (color organ)، الذي قدمه سكريابن (Peacock, K., 2001) إلى تصميمه النظري للنغمات عبر لوحة مفاتيح البيانو، والذي يبدو أنه يقوم على أساس عمل نيوتن باستخدام نمط تصميم على شكل

دائرة من الخماسيات. والواقع، إن سكريابن جسّد نظريته في أداء علني في العام 1915 تحت عنوان "بروميثيوس: قصيدة من نار" ('Prometheus: A Poem of Fire')، وصولاً للأبحاث العلمية الموسيقية الحديثة، التي تناولت أيضاً علاقة الأنغام بالألوان فكان لماركس (1987) نموذج معالجة بصري وسمعي، كان يهدف إلى بيان كيف أن التماثلات عبر- الحسية (cross-modal similari-ties) بين الصفات الحسية في الرؤية والسمع تكشف عن نفسها في تمييز متسارع ثنائي التحفيز. ووجد ماركس أن ثمة تأثيراً عبر- حسي سائد، وتفاعلاً داخل عروض مزدوجة من المثيرات مثل الضوء الباهر/الخافت، والألوان الفاتحة/الغامقة مصحوبة بنغمات ذات طبقات عالية/منخفضة، أما الباحث والموسيقي كادي (1987)، الذي نظر إلى الأسلوب الذي قد تعمل به مبادئ الألوان خلال لحن موسيقي (musical melody)، مفترضاً أن مثل هذه المبادئ تحدث داخل مستويات أعلى من التنظيم السمعي (auditory organization) وليس على مستوى النغمة المنفردة، وجرى أيضاً ربط المفاتيح الموسيقية (أي ماجور/مينور major/minor، أو السلم الكبير والسلم الصغير) بالعلاقات اللونية – وعلى وجه الخصوص عندما يتعلق اللون بما يمكن تعيينه لـ"الدكنة" و/أو "السطوع" – مثل الانفعالات الإنسانية (مثلاً، السعادة مقابل الحزن)، أو حتى بالحالات الجوية (مثلاً، كئيب مقابل صاف أو لطيف). ويستنتج هذا المقال البحثي بعد تجربة كل الأدلة بأن هناك نمطاً متسقاً للاستجابة فيما يختص بالصلة بين اللون الأساسي والنغمات الهارمونية أو الجيبية. وبالإضافة إلى ذلك، أثبتت بقوة بحثاً سابقاً يشير إلى أن النغمات العالية تتصل بالألوان الساطعة، وأن النغمات الخفيضة تتصل بالألوان الغامقة (انظر Marks 1975; 1987). وكانت هناك أيضاً أهمية بالغة لحقيقة أن التجربة استخدمت تتابعاً من النغمات وأنصاف النغمات، حيث إنها أتاحت تحليلاً دقيقاً لمحتوى النغمة، وبالتالي قياساً أكثر حساسية لأي تأثيرات ناتجة. وبالمثل، أتاح إدخال النغمات ذات المحتوى الهارموني قياساً أكثر دقة لكيف يمكن أن تعقد الصلة بين الألوان والنغمات – وهي علاقة ربما تدل بدرجة أكبر على "العالم الحقيقي" للاستماع إلى الموسيقى والتعرض للنغمات.

ومن الأبحاث ذات التوجه التربوي التعليمي، نجد مقالاً بحثياً بعنوان" تشجيع البحث التجريبي: اكتشافات من حجرة دراسة التذوق الموسيقى"، ويؤكد هذا المقال أن البحث التجريبي له دور مهم أيضاً فيما يخص التدريس الموسيقى. ففي دراسات البحث التجريبي، بمقدور المتخصصين القيام بالتجارب الحاكمة مع الطلاب، وتحليل المعلومات النوعية أو الكمية للمساعدة على تحديد الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة، أو مقارنة اختيارات المنهج التعليمي، أو التحقق من العوامل المؤثرة في عملية التعلم، أو اختبار محتويات أخرى للتدريس و التعلم. ومن المعتاد أن يستخدم الباحثون في مجال التعليم الموسيقي التطبيقات التجريبية من أجل تحسين نوعية التدريس في مجال الآلات والأصوات. عادة ما تتضمن المطبوعات الخاصة بالتعليم الموسيقي، مثل "جورنال الأبحاث في مجال

التعليم الموسيقى"، و"نشرة مجلس أبحاث التعليم الموسيقى"، ورسائل الدكتوراه أيضاً، ودراسات تجريبية تستهدف إيجاد وسائل لتحسين عمليتي التدريس والتعلم في الاستوديوهات الخاصة أو مواقع الفنانين المساندين. ومع ذلك، يبتعد العديد من المتخصصين في الدراسة الموسيقية عن البحث التجريبي، على الرغم من أن هذا النوع من البحث من الممكن أن يتسم بغزارة المعلومات، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بشؤون علم التدريس. فى العقود القليلة الماضية ظهرت العديد من الدراسات التجريبية المتعلقة بتدريس التاريخ الموسيقي فى المطبوعات السالف ذكرها وفي القليل من رسائل الدكتوراه أيضاً. وتقوم معظم تلك الأبحاث بمعالجة جانب واحد محدد من مسألة تدريس التاريخ الموسيقي، وهو كورسات تدريس التذوق الموسيقي لمستوى طلبة الكليات. و يمكن تقسيم تلك الدراسات إلى ثلاثة أقسام رئيسة: -1 الدراسات الوصفية التي تختبر تأثير خلفيات الطلاب وتفضيلاتهم الموسيقية، -2 الدراسات التي تختبر التأثير الكلي لكورسات التذوق الموسيقي، -3 الدراسات التجريبية التي تتحقق من تأثير استراتيجيات تدريس بعينها داخل كورسات التذوق الموسيقي. ومن الممكن أن تمدنا النتائج الناجمة عن تلك الدراسات بالمعلومات حول مجموعات الطلاب، وأن توفر لنا أفكاراً من أجل تحسين الأساليب التي نتبعها في العملية التعليمية، وما هو أهم من ذلك، أن هذا العمل الأدبي الصغير قد يقوم بتحفيز الأفكار من أجل مجالات أبعد للبحث.

تتميز معظم هذه المقالات بنواح سيكولوجية فلسفية نادراً ما كان يتطرق لها الباحثون ذو التوجه الموسيقي البحت، وهذا الدمج بين الفكر الموسيقي والسيكولوجي، إضافة إلى وسائل البحث المتطورة والمواكبة للتطور التكنولوجي، حيث نجد عدداً من الدراسات المستندة إلى تقنيات الحاسوب الآلي، تبقى من المقالات الطليعية والمتميزة، ونقدم مسبقاً بعض الاعتذار لعدم توافق المفردات العلمية الموسيقية مع الترجمة المدرجة، حيث واجهتنا بعض الصعوبات في اعتماد المفردات الصائبة والمستخدمة في مراجعنا الموسيقية العربية..

المشرف الأكاديمي للعدد:

الدكتور عبدالله هاني المصري

---

* الدكتور عبدالله هاني المصري حاصل على الدكتوراه في الفنون الموسيقية تأليف (كونسرفتوار تشايكوفسكي) موسكو 1991 - 1993.
– يعمل أستاذ مساعد كلية التربية الأساسية قسم التربية الموسيقية.
– لدكتور عبدالله هاني المصري مؤلفات موسيقية عدة منها رباعي غيتار قصيد سيمفوني مطر كونشيرتو العود والأوركسترا السيمفوني.
قدمت مؤلفاتة الموسيقية في قاعات ومسارح كثر منها قاعة البولشوي كونسرفتوار تشايكوفسكي موسكو 1990 – 1991 قاعة الموسيقى الات النفخ مدينة تافر فرنسا 1995، دار الاوبرا القطرية 2012.

فك شفرة تخصُّص تاريخ الموسيقى لطلابنا (الجامعيين)*

بقلم: جيه. بيتر بيركهولدر**

ترجمة: عبد العليم الرفاعي الحجار***

عُرضت إصدارات سابقة من هذه الورقة البحثيّة في "جمعية كوليدج للموسيقى/ معهد جوليلارد لعلم طرائق تدريس تاريخ الموسيقى" بكلية جوليلارد في نيويورك في يونيو 2008، وذلك كمحاضرة رئيسة في الملتقى الربيعي للفرع الجنوبي الغربي التابع للجمعية الموسيقية الأمريكية في جامعة نورث تكساس في أبريل 2009، وكذلك في "جلسة المدرسين المخضرمين"، التي رعتها "لجنة القضايا المتعلقة بالمسار المهني" خلال الاجتماع السنوي للجمعية الموسيقية الأمريكية في ولاية فيلادلفيا في نوفمبر 2009.

---

* Decoding the Discipline of Music History for Our Students, Journal of Music History Pedagogy © 2011 Journal of Music History Pedagogy, licensed under CC by 3.0, Vol. 1, No. 2, pp. 93-111. ISSN 2155-1099X, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013 .

** J. PETER BURKHOLDER

*** عبد العليم الرفاعي الحجار: مترجم ومحرر صحفي، رئيس قسم الترجمة في جريدة الرأي، من ترجماته الخروج من بين الرماد: انبعاث صدام حسين.

إن الكتابة في شتى مجالات المناهج الدراسية الأكاديمية هي ممارسة تعتمد على استخدام كتابة رسمية الأسلوب أو غير رسمية، سواء في داخل قاعة الدراسة أو خارجها، وذلك بهدف تعزيز تعلُّم محتوى المُقرَّر الدراسي في أي تخصُّص أكاديمي، وانظر كتاب (Teaching Writing in All Disciplines) (سان فرانسيسكو: دار Jossey-Bass للنشر، 1982) لمؤلفه سي. ويليامز غريفين، وكتاب (Writing Across the Curriculum)، (واشنطن دي سي: الرابطة الأمريكية للتعليم العالي، 1984)، لمؤلفته باربرا لي سميث، وكتاب (Writing Across the Disciplines: Research into Practice) (آبر مونتكلير، نيوجيرزي: دار Boynton/Cook للنشر، 1986) لمؤلفيه آرت يونغ وتوبي فولويلر. والواقع إن أساليب التقييم داخل الصف هي طرائق لقياس مدى حُسْن تعلُّم الطُلاب للمواد الصفّية في أثناء الحصة الدراسية ذاتها، وانظر الطبعة الثانية من كتاب (Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers) (سان فرانسيسكو: دار Jossey-Bass للنشر، 1993) لمؤلفيّه ك. باتريشا كروس وتوماس أ. أنجيلو. ويعتمد أسلوب التدريس الآنيّ (Just-In-Time Teaching) على استخدام رسائل البريد الإلكتروني أو الأسئلة عبر الإنترنت- التي تكون قبل ساعات قليلة فقط من الحصة الدراسية- لقياس مدى فهم الطُلاب للمفاهيم، التي تم شرحها في قراءات أو محاضرات سابقة، وبالتالي تحديد ما إذا كان ينبغي قضاء وقت الحصة الدراسية في إعادة شرح أو مراجعة تلك المفاهيم، وانظر كتاب (Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology) (آبر سادل ريفر، نيو جيرزي: دار Prentice-Hall للنشر، 1999) لمؤلفيه غريغور م. نوفاك وإيفيلين تي. باترسون وأندرو دي غافرين وولفغانغ كريستيان. وكل هذه (المؤلفات) هي أمثلة لمناهج التدريس القائمة على الأبحاث في مجال التعليم والتعلُّم، وهو حقل متنام. ولمزيد من الاستراتيجيات الأخرى، راجع كتاب (Teaching on Solid Ground:Using Scholarship to Improve Practice)، لمؤلفيّه روبرت ج. مينغيز وميريلين وايمر (سان فرانسيسكو: دار Jossey-Bass للنشر، 1996).

يُمَكِنُ لكثير مما ظهر حديثاً من أساليب التعليم المبتكرة في الكليات والجامعات أن يكون ذا قيمة عند تطبيقه في أي تخصُّص أكاديمي، بما في ذلك الكتابة في شتى مجالات المناهج الدراسية الأكاديمية، وأساليب التقييم داخل قاعات الدراسة، والتدريس الآنيّ (Just-In-Time Teaching)، وتطبيقات التكنولوجيا مثل الدردشات عبر الإنترنت والمسابقات والمُدوَنات الإلكترونية.

لكنّ هنالك ثمة نهج معين جديد يركز على التفكير في التخصُّص الأكاديمي ذاته، الذي نسعى الى تدريسه، كما يركز على جعل أساليب التفكير المحددة الخاصة بذلك التخصُّص الأكاديمي أكثر وضوحاً للطُلاب في الدورات الدراسية التمهيدية. هذا

النهج، الذي يُدعى "فك شيفرة التخصُّصات الأكاديمية"، هو عبارة عن استراتيجية تم تطويرها على أيدي علماء تعليم وتعلُّم في حرم بلومنغتون التابع لجامعة إنديانا (الأمريكية). وقد أدى الدور الرئيس في تطوير ذلك النهج المديران المشاركان لمجموعة تسمّى "جمعية التعلُّم الجامعي"، ألا وهما ديفيد بيس، أستاذ التاريخ، وجوان ميدندورف، المدير المشارك لشؤون الاستشارات التدريسية الجامعية[1]. ويعكس عمل تلك المجموعة منطقة بحثيّة جديدة نسبياً ومتمحورة حول التخصُّص الأكاديمي في مجال التدريس. وكان أول اطّلاع لي على أساليب أفراد تلك المجموعة خلال حلقة نقاشية جامعية مكثفة في العام 2006، وأواظب على إجراء تجارب معهم منذ ذلك الحين. وهدفي في هذا المقال هو وصف نهجهم وإعطاء مثال على كيفية قيامي بتطبيقه في دراستي الاستقصائية حول تاريخ الموسيقى.

الخطوات السبع: سبع أسئلة

بدأ بيس وميدندورف بملاحظة بسيطة، ألا وهي أن العلماء والمدرسين في مختلف التخصُّصات الأكاديمية يفكرون بطرائق مختلفة. والطُلاب يتنقلون من صف دراسي إلى آخر، ويواجهون أُطراً إدراكية وتوقعات مختلفة في كل صف. وبالنسبة إلينا، نحن معشر المدرسين، فإننا معتادون على الأساليب والفرضيات وطرائق التفكير السائدة نمطياً في مجال تخصُّصنا الأكاديمي، لكنْ بالنسبة إلى الطلاب، فإن تلقي حصصاً دراسية في تخصُّص أكاديمي جديد يكون مثل خوض ثقافة أجنبية. فكيف يكون الأمر عندما يفكر المرء ككيميائي أو عالم نفس أو فيلسوف أو محاسب أو مؤرخ موسيقي؟ وكما كتب بيس وميدندورف، فإن عملهما:

«انبثق من إدراك قوي بأن العمليات الذهنية المطلوبة من الطُلاب الجامعيين تختلف بشكل كبير من تخصُّص أكاديمي إلى آخر، وأن طرائق التفكير تلك نادراً ما يتم شرحها للطُلاب بشكل صريح، وأن الطُلاب عموماً يفتقرون إلى فرصة لممارسة وتلقي تغذية راجعة (feedback) على مهارات معينة بمعزل عن الآخرين، وأنه نادراً ما يكون هنالك تقييم منهجي لمدى إتقان الطُلاب لكل واحدة من طرائق التفكير التي لا غنى عنها لتخصُّصات دراسية بعينها".[2]

في صف تاريخ الموسيقى، لا نقوم بتدريس مجرد كومة من المعلومات، لكن ندرّس أيضاً كيفية التفكير مثل مؤرخي الموسيقى. ومع ذلك، فإننا نادراً ما نوضح ذلك الهدف صراحة، أو كيفية إتقان طرائق التفكير المحددة ومهارات التخصُّص الأكاديمي، التي تكمن وراء فهم تاريخ الموسيقى.

وبعد تحديد المشكلة، يطرح ميدندورف وبيس حلهما، وهو الحل الذي يسميانه "فك شيفرة التخصصات الأكاديمية" ("decoding the disciplines")، وهما بهذا يقصدان توضيح أساليب التفكير، التي نستخدمها في كل تخصُّص أكاديمي، ومنح الطُلاب فرصة الممارسة في استخدام تلك الأساليب، بحيث يتعلمون كيفية المشاركة في التخصُّص الأكاديمي من خلال ممارسته فعلياً. ولتحقيق ذلك، علينا أولاً أن نجعل أنفسنا مدركين لأساليب التفكير الخاصة بنا، فنموذج "فك شيفرة التخصصات الأكاديمية" مصمم لكشف أنماط التفكير في ذلك التخصُّص الأكاديمي أو ذاك، ولجعل طريقة التفكير تلك واضحة للطلاب، ومنح الطُلاب فرصة الممارسة في التفكير، مثل الخبير في ذلك المجال- لكن ليس دفعة واحدة، بل خطوة خطوة.

وقد طوّر بيس وميدندورف والمتعاونون معهما عملية إجرائية تكرارية تتألف من سبع خطوات، وذلك للتفكير عبر القضايا الملخّصة في المخطط البيانيّ في الشكل رقم (1). وليس المقصود من هذه العملية الإجرائية هو جعل الجميع يُدرِّسون بالطريقة ذاتها، بل على العكس تماماً: فهي مصممة بهدف إرشاد المعلمين الفرديين أو مجموعات الزملاء عبر سلسلة من الأسئلة كي يتوصلوا في النهاية الى أفضل السبل لتلبية احتياجاتهم المحددة. والواقع إن تلك العملية تشبه عملية معالجة مشكلة بحثيّة، مع عدم وجود نتائج محددة سلفاً، لكن انطلاقاً من استراتيجية لعزل وتحديد المشكلة ومن ثم حلها.

شكل رقم 1.1. فك شيفرة التخصصات الأكاديمية: سبع خطوات للتغلب على عقبات التعلُّم.(3)

1: ما هو "عنق الزجاجة" الذي يعرقل التعلم في هذا الصف الدراسي؟
حدد منطقة دراسية معينة يواجه كثير من الطلاب فيها عقبة (أو تعثرا) على طريق اتقان المادة الدراسية.

2: كيف يفعل الخبير هذه الأشياء؟
اكتشف، بعمق، الخطوات التي يمكن للخبير في المجال أن يتخذها في سبيل انجاز أن يتخذها المهام التي تم تحديدها كـ"عنق زجاجة".

3: كيف يمكن نمذجة هذه المهام بوضوح؟
بين للطلاب الخطوات التي يمكن للخبير أن يتممها في سبيل انجاز هذه المهام.

4: كيف سيمارس الطلاب هذه المهارات ويحصلون على تغذية راجعة (feed back)؟
صمم تكليفات وأنشطة جماعية وغير ذلك من التدريبات التعليمية التي تسمح للطلاب بأن يمارسوا كل واحدة من المهام الأساسية المحددة آنفا وأن يحصلوا على تغذية راجعة حول مدى اتقانهم لتلك المهارة.

5: ما الذي سيحفز الطلاب؟
فكر في مبادىء تحفيز الطلاب ألتي يمكن لها أن تعزز بينه التعلم.

6: ما مدى حُسن إتقان الطلاب لمهام التعلم هذه؟
إخلق أشكالا للتقييم توفر معلومات محددة حول مدى اتقان الطلاب لمهام التعلم المعينة المبينة في الخطوة 2 . هل هناك "عقبات" أخرى؟

7: كيف يمكن تشارك المعرفة الناتجة عن التعلم؟
الدارسين الذين يخوضون الخطوات الستة الأولى يتشاركون ما تعلموه على مستوى غير رسمي مع زملائهم أو على مستوى أكثر رسمية من خلال مقالات أكاديمية حول التعليم والتعلم، ومن خلال عروض تقديمية.

وكل واحدة من الخطوات السبعة تبدأ بسؤال.(4)

سؤال الخطوة 1: ما «عنق الزجاجة» أو العقبة، التي تعترض طريق التعلُّم في هذا الصف الدراسي؟

ما الأشياء الرئيسة، التي يصعب فهمها على طلابك، أو في مجال تخصُّصك الأكاديميّ؟ حدد بالضبط ما هو الصعب، وبأقصى قدر ممكن من الدقة. ومن المفيد للغاية اختيار شيء واحد، والعمل عليه. اختر منطقة دراسية معينة يواجه طلابك مشكلة أو إحباطاً فيها. (يمكنك العودة والعمل على العقبات الأخرى لاحقاً، وذلك باستخدام النهج ذاته).

سؤال الخطوة 2: كيف يفعل الخبير مثل هذه الأشياء؟

بعد أن تختار شيئاً واحداً يصعُب على طلابك فعله، اسأل نفسك: كيف يفعل هذا الشيء خبير في هذا التخصُّص الأكاديمي؟ وعندما تواجه مشكلة مماثلة، ماذا تفعل أنت وزملاءك المدرسين؟ وما سلسلة الإجراءات التي تتخذونها عادة؟ حدد بأقصى دقة ممكنة العمليات التي ينبغي أن تتم. هنا، عليك أن تقوم بتشريح نمط تفكيرك، وأن تتوصل الى عملية إجرائية ربما تكون تلقائية حتى الآن، وربما ليست صعبة عليك مثلما هي ليست صعبة بالنسبة لبعض طلابك. اطلب من زملائك أن يشرحوا لك ما يفعلونه، وانظر ما إذا كان يمكنكم الاتفاق على سلسلة من الإجراءات أو الخطوات التي يجب اتخاذها. حاول أن تشرح هذه العمليات لشخص من خارج تخصُّصك الأكاديمي إلى أن يفهمها ذلك الشخص.

سؤال الخطوة 3: كيف يمكن نمْذَجَة هذه المهام بشكل واضح المعالم؟

نمِّذج لطلابك تلك الإجراءات، التي يمكن لخبير أن يتخذها لإكمال المهمة. حلّل العمليةَ إلى مراحل أو خطوات، وبيّن لطلابك كيفية تنفيذ كل مرحلة. كرر هذه العملية حتى يفهموها.

سؤال الخطوة 4: كيف سيمارس الطُلاب هذه المهارات ويحصلون على تغذية راجعة؟

امنح الطُلاب فرصة لأداء الأمر بأنفسهم، ثم اعطهم تغذية راجعة (feedback)، وسيكون من الأسهل بالنسبة لهم ممارسة المهارة وفهم التغذية الراجعة إذا قمت بتحليل المهمة إلى مراحل (في الخطوة رقم 3). ومرة ثانيّة، ستحتاج إلى منحهم ممارسة تكرارية عند تطبيق كل مهارة، وربما يكون ذلك بالبدء بمشاكل بسيطة نسبياً ومن ثم العمل صعوداً إلى تحديات وتعقيدات أكبر.

سؤال الخطوة 5: ما الذي سيحفز الطلاب؟

حفّز الطُلاب على أن يستمروا في هذه العملية الإجرائية. وأفضل طريقة لتحقيق ذلك هي جعل العملية واضحة، بحيث يتبين للطُلاب أن المُقرَّر الدراسي يتركز على تعلُّم وممارسة مهارات، وكذلك على حفظ حقائق وتواريخ، كما يتحق ذلك من خلال تنظيم سلسلة من النجاحات الصغيرة، بحيث يعمل الطُلاب دائماً ويرون نتائج. حافظ على توقعات عالية لما سينجزونه، لكن نفذ الأمر من خلال خطوات صغيرة يمكن التحكم فيها، وليس من خلال قفزات. وهنالك استعارة جيدة لتشبيه هذا الأمر، ألا وهي أن نفكر في درج سُلّم يؤدي إلى مدخل في الطابق الثانيّ من بناية، وهو الطابق الذي يستحيل الدخول إليه من الأرض دون الصعود التدريجي خطوة خطوة.

سؤال الخطوة 6: ما مدى حُسْن إتقان الطُلاب لمهام التعلُّم هذه؟

قيّم مدى حُسّن تعلُّم الطُلاب للمهارات التي تريدهم أن يكتسبوها، وذلك باستخدام مجموعة واسعة من أساليب التقييم بدءاً بالتقييمات الصفّية والتكليفات التي لا تقوم على منح درجات، وصولا الى الامتحانات والأوراق البحثيّة الرسمية. ومن الأسهل قياس مدى إتقان الطُلاب بمجرد أن تحلّ المهام، كما هو موضح في هذا النموذج، فبهذه الطريقة يمكنك تقييم كل مرحلة من مراحل المهمة على حِدة وتصحيح الأخطاء عند الضرورة.

سؤال الخطوة 7: كيف يمكن مشاركة (تبادُل) المعرفة الناتجة عن التعلُّم؟

مشاركة ما تعلمته مع شخص آخر، سواء كان ذلك من خلال محادثة مع أحد الزملاء أم من خلال الوصول إلى جمهور واسع عن طريق كتابة مقالة أو كتاب. وبما أن العملية هنا تشبه تعقُّب مشكلة بحثيّة، فمن الممكن أن يكون مفيداً تبادل النتائج مع الزملاء والحصول على تغذيتهم الراجعة، فقد يكون لديهم مزيد من الأفكار التي تساعدك، وقد تتعلم حيلاً جديدة مما اكتشفته أنت.

عد إلى السؤال 1

المخطط البيانيّ في الشكل (1) يبين أيضا خطوة أخرى، ألا وهي: «رجع عائداً إلى السؤال 1»، فإذا خضت الخطوات من 1 الى 6 وظهر «عنق زجاجة» أو عقبة أمام التعلُّم بينما بات بادياً على الطُلاب أنهم آخذون في إتقان المهارات التي يحتاجون إليها في ذلك المجال، فإنه يمكنك البدء من جديد. وما إن يتم حل عقبة، فلتسأل: ما الصعوبات الأخرى التي تتحدى طلابي؟ استمر في تحليل ما هو صعب عليهم، وواصل العمل من خلال هذه الخطوات.

تطبيق النموذج: أمثلة على العملية الإجرائية

الخطوة 1: عُنق الزجاجة.

في سياق تطبيق النموذج على دراستي الاستقصائية الجامعية حول تاريخ الموسيقى، بدأت بالسؤال الأول: ما العقبة التي تعترض طريق التعلُّم في هذا الصف الدراسي؟ كانت هنالك عقبات كثيرة، بدءاً من الافتقار الى الخلفية في مجال التاريخ الاجتماعي والسياسي، وصولاً إلى الكم الكبير من المواد الدراسية التي يتعيّن دراستها. لكنّ هنالك سر لتطبيق هذا النموذج بنجاح، ألا وهو العمل على مشكلة واحدة فقط في كل مرة. ومن بين عدة احتمالات، اخترت التركيز على عقبة كانت قد أصبحت واضحة للغاية على الامتحانات.

كان طُلابي يواجهون صعوبة في تحديد الخصائص الأساسية لأسلوب (style) أو جنس (genre) موسيقي ما، التي تميزه عن الأجناس الأخرى، فمن بين السمات الكثيرة التي يستطيع المرء أن يتعرف إليها في معزوفة موسيقية، ما السمات الضرورية لتمييز جنسها أو أسلوبها الموسيقي عن المعزوفات الأخرى، وما السمات التي ليست مفيدة في القيام بذلك التمييز؟ فما الذي يجعل مقطوعة «روندو» (rondeau) من تأليف «دو فاي» مختلفة عن مقطوعة مماثلة أخرى من تأليف «ماشو» أو «أوكيغيم»، وما الذي يجعل مقطوعة «مازوركا» (mazurka) مختلفة عن مقطوعة «فالس» (waltz) أو مقطوعة «بولونيز» (polonaise)؟ لقد كان كثير من طُلابي يجدون صعوبة في الامتحانات عندما كنت أعرض أو أعزف على مسامعهم جزءاً من مقطوعة موسيقية لم يسبق لهم أن درسوها ثم أطلب منهم التعرف إلى جنسها، ووصف خصائصها الأسلوبية الرئيسة، واقتراح اسم ملحن محتمل لها وتاريخ تقريبي لتأليفها، فهذه المهارة ارتأيت أنها أساسية لتاريخ الموسيقى، كما ارتأيت أنها تنطوي على قيمة كبيرة لهم في حياتهم المهنية كموسيقيين ممارسين ومعلمي موسيقى، لكنني لاحظت أنه حتى لو تمكنوا فعلياً من القيام بذلك (التمييز) لبعض الأجناس أو الأساليب الموسيقية، فإنهم كانوا غير متيقنين كيف فعلوا ذلك، فلم تكن لديهم استراتيجية لكيفية التعامل مع المشكلة، ولم يكن باستطاعتهم التمييز بين الفروق المهمة والفروق غير المهمة. كنت أحاول تعليمهم محتوى المُقرَّر الدراسي - بما في ذلك الأجناس الموسيقية والملحنين والأساليب اللحنية التي كنت أريدهم أن يتعرفوا إليها الى جانب إطار عام لتاريخ الموسيقى - لكنهم كانوا غير قادرين على تطبيق معارفهم في مواقف جديدة لأنني لم أكن قد أحطتهم دراية (قبل ذلك) بعملية إجرائية للقيام بذلك.

الخطوة 2: استراتيجية الخبير.

كيف يفعل الخبير هذا؟ عندما فكرت في هذا الأمر، أدركت أن هنالك في الواقع مهارتين منفصلتين تفيدان هنا:

1. أولاً، الخبير يحدد ما الخاصية المهمة المميزة للأسلوب أو الجنس اللحني.

2. ثانيّا، يستخدم الخبير هذه المعرفة لتحديد هوية الأمثلة (الموسيقية) غير المعروفة.

كلتا المهارتين تتطلب امتلاك مجموعة من الأمثلة، التي يعرفها المرء بالفعل، ويمكن له أن يستخدمها لعمل المقارنة، لذا فإن جزءاً من كون المرء خبيراً يتمثل في كونه على إلمام بمجموعة واسعة من المقطوعات الموسيقية التي يمكن له أن يقارنها مع مقطوعات غير مألوفة لديه. وعلى نحو واضح، فإن جزءاً من محتوى أي مُقرَّر دراسي حول تاريخ الموسيقى يتمثل في التعرض إلى عدد كبير من المقطوعات الجديدة لتكون بمنزلة أمثلة للمقارنة، لكن من أجل تعلُّم تلك المقطوعات في المقام الأول، يجب على الطالب مقارنة كل مقطوعة جديدة مع الموسيقى التي يعرفها فعلياً، بما في ذلك المقطوعات التي درَسَها في وقت سابق من المُقرَّر الدراسي نفسه أو في مُقرَّرات دراسية سابقة، وهكذا فإن الأسلوب الذي يستخدمه الخبير لتحديد الخصائص البارزة المُميزة للجنس والأسلوب الموسيقي والتعرف إلى الأمثلة غير المعروفة سلفاً يجب أن يكون متأصلاً لديه كعادة من أجل التعلُّم عن الموسيقى، بحيث يستخدم أي مقطوعات قد يعرفها الطالب كنقاط للمقارنة.

أعددت رسماً تخطيطياً تقريبياً لما يفعله الخبير عادة، وذلك استناداً إلى عاداتي الخاصة وإلى محادثات مع زملائي:

1. لتحديد الخصائص الرئيسة المُميزة لجنس أو أسلوب موسيقي ما، يفعل الخبير شيئاً من القبيل التالي:

أ. يبدأ بملاحظة تشكيلة متنوعة من الخصائص البارزة في واحد أو أكثر من المقطوعات الموسيقية في هذا الجنس أو الأسلوب، مثل النسيج (texture)، والتناغم (harmony)، والإيقاع (rhythm)، واللحن (melody).

ب. ثم يقارن هذه الخصائص مع تلك الخاصة بمقطوعات في أجناس أو أساليب أخرى مشابهة في بعض الجوانب، باحثاً عن الخصائص التي تميزها بشدة.

ج. وأخيراً، يتوصل إلى قائمة تضم تلك الخصائص التي تميز هذا الجنس أو الأسلوب بدرجة كبيرة عن الأجناس والأساليب الأخرى، خصوصاً عن تلك الأكثر تشابهاً معه.

2. لتحديد هوية مقطوعة موسيقية حسب الجنس والأسلوب، يفعل الخبير شيئاً من القبيل التالي (مُنَمذَجاً على ما أفعله عادة عندما أحاول تحديد هوية مقطوعة أستمع اليها عبر المذياع):

أ. ابدأ بملاحظة الخصائص الأكثر وضوحاً، مثل الآلات الموسيقية المستخدمة في العزف. وهذا قد يوحي للمرء فعلياً بجنس أو أسلوب موسيقي محتمل أو أكثر (فكر

في صوت آلة الـ«كرومهورن» (البوق الملتوي)، أو الساكسوفون، أو الرباعية الوترية).

ب. واصل الملاحظة مع الخصائص الأخرى. وعندما تلاحظ اثنتين أو أكثر من الخصائص البارزة، تصوّر واحداً أو أكثر من الأجناس والتواريخ والملحنين المحتملين، الذين تتشابه خصائصهم الأسلوبية النمطية مع الخصائص التي لاحظتها. وبعبارة أخرى، قم بصياغة فرضية، ثم ضع أفضل تخمين استناداً الى الخصائص التي رصدتها حتى الآن.

ج. وبعد ذلك، اختبر الفرضية واحصر الاحتمالات إلى احتمال واحد أكثر تحديداً، وذلك بأن تتذكّر كل السمات النمطية المُميزة للأجناس والأساليب والملحنين الذين تفكر فيهم، وبأن تحاول مطابقتهم بالمقارنة مع المقطوعة الموسيقية التي تقرأها أو تسمعها، فإذا وجدت العديد من هذه السمات، فإن ذلك يميل الى تأكيد الفرضية، أما إذا لم تستطع، فلربما يتعين عليك أن تكرر المحاولة بفرضية جديدة.

د. واختبر أيضاً الفرضية بسؤال نفسك: أين تكمن نقاط الالتباس الأكثر ترجيحاً؟ وبتعبير آخر: ما الجنس (أو الأجناس) أو الملحن (أو الملحنين) الآخرين الذين من الأرجح أن تخلط بينهم وبين ما طابقته مبدئياً مع هذه المقطوعة؟ كيف يمكنك إقناع نفسك بأن التحديد الصحيح ليس هو هذا الجنس أو الملحن الآخر؟

جرّب هذه الاحتمالات الأخرى كفرضيات منافِسة، ثم احكم بنفسك ما إذا كانت فرضيتك الأصلية تبدو صحيحة على الأرجح.

ه. كرر هذه الخطوات مرات عدة حسب الضرورة حتى تصبح مقتنعاً بأنك قد حددت الجنس اللحني والأسلوب والملحن والتاريخ التقريبي الصحيح، أو أنك قد وصلت الى أقرب ما يمكن في ضوء المعلومات التي لديك.

الخطوة 3: نَمْذَجَة العملية الإجرائية.

بمجرد أن كنت أحدد عقبة أمام طُلابي، وأتصوّر كيف يمكن لخبير أن يتغلب عليها، فإنني كنت أنتقل إلى السؤال رقم 3 ،ألا وهو: كيف يمكن نَمْذَجَة عملية معرفة الفروق الأهم بين الأجناس أو الأساليب وتطبيق تلك الفروق التمييزية على مهمة تحديد هوية المقطوعة الموسيقية غير المعروفة.

وقد أردت إدخال هذه المهارة في أبكر وقت ممكن إلى الدراسة الاستقصائية حول تاريخ الموسيقى وجعلها سمة رئيسة متكررة باستمرار، وذلك كي يصبح طُلابي أفضل وأفضل فيها. وأول ذخيرة مؤلفات موسيقية نصادفها، ويوجد فيها مجال كاف من الأجناس والأساليب الموسيقية لوصف وممارسة هذه المهارة، هي ذخيرة الترانيم

الكنائسية (chant). وقد توصّلتُ إلى قناعة بأن تلك المهارة ستكون أكثر التصاقاً بالذاكرة إذا نفذ طُلابي مراحل العملية الإجرائية بأنفسهم أو إذا فعلنا ذلك معاً بشكل جماعي بدلاً من أن أقوم بها أنا لهم، لذا فإنني صممت تدريباً صفيّاً يغطي بعض المحتوى الذي ارتأيت أنهم ينبغي أن يعرفوه عن الترانيم الكنائسية، لكنه يركز اهتمامهم أيضاً على سؤالين، ألا وهما:

- كيف يمكنك أن تقرر ما الخصائص الرئيسة المُميزة لجنس موسيقي ما؟

- كيف يمكنك استخدام معرفتك بتلك الخصائص للتمييز بين أجناس موسيقية وأجناس أخرى؟

قبل هذا التدريب، يدرس الطُلاب عن الموسيقى في العالم القديم، وتاريخ الكنيسة، ودور الترانيم في الكنيسة في عصورها المبكرة، والتناقل الشفاهي، وتاريخ التدوين (التنويت) الموسيقي، وكيفية القراءة والغناء من تدوينات (نوتات) الترانيم، والمقامات الموسيقية الكنائسية الثمانيّة، وكيفية التعرف إلى مقام ترنيمة ما، لكن هذا هو أول انخراط مهم لهم في الصف الدراسي في مفهومَيّ الجنس اللحني والأسلوب.

أبدأ التدريب بالقول إن لديّ هدفين، ألا وهما: استكشاف بعض الاختلافات بين الأنواع المختلفة من الترانيم الكنائسية الغربية، ودراسة مفهومَيّ الجنس اللحني والأسلوب على النحو الذي يستخدمه مؤرخو الموسيقى، ومن ثم فإنني أوضح أننا بصدد التعامل مع ذخيرة المؤلفات الموسيقية قيد الدراسة ومع طرائق التفكير المستخدمة في مجال تخصُّص تاريخ موسيقى.

بعد ذلك أناقش مفهوم الجنس الموسيقيّ باعتباره نوعاً من بين أنواع متعددة، مثل الأنواع في علم الأحياء، فإذا عرفت جنس مقطوعة ما، فستعرف أيضاً شيئاً عن صيغتها وأسلوبها المرجح، على الرغم من أن هناك دائماً استثناءات. وبالمثل، يمكنك عادة استخدام الصيغة والخصائص الأسلوبية الأخرى للمقطوعة الموسيقية لتحديد هوية الجنس اللحني، الذي تمثله تلك المقطوعة، فالصيغة والسمات الأسلوبية المرتبطة بجنس موسيقي معين تعكس دائماً تاريخه. وتماماً مثلما هو الحال مع الأنواع في علم الأحياء، فإن الأجناس الموسيقية يمكن أن تكون مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً. وغالباً ما يمكن لاختلاف واحد فقط أو اثنين أن يميزا جنساً عن آخر، على الرغم من أنهما يتشاركان سمات عدة. وتكمن البراعة في معرفة الخصائص الرئيسة التي تميّز بين الأجناس الموسيقية.

ثم أُشير إلى أن هناك العديد من أجناس الترانيم الكنائسية، فالتفكير حول مسألة الأجناس الموسيقية في مجال الترانيم سيساعدنا على تعلُّم المزيد عن الترانيم، كما سيساعدنا في الوقت ذاته على التفكير في مفهوم الأجناس وكيف نستخدمها لأي

نوع من الموسيقى. وعلى وجه الخصوص، أركز على ستة أجناس من الترانيم التي نشأت جميعاً في ممارسة إنشاد المزامير "psalms" (التي كنا قد ناقشناها فعلياً باعتبارها جانباً من جوانب الخدمات الطقوسية المسيحية منذ البدايات المبكرة). وفي كل حالة، كان المزمور يقترن مع جملة نصية أخرى منظومة وفق لحنها الخاص، وهي الجملة التي كانت تُغنّى مع المزمور، وعادة قبل المزمور وبعده، على الرغم من أنها كانت تُكتب مرة واحدة فقط قبل المزمور. وعلى الرغم من أنها بدأت متشابهة إلى حد ما، من حيث الصيغة، فإن تلك الأجناس الستة من الترانيم تطورت بطرائق مختلفة، إلى أن اكتسب كل واحد منها طابعاً فريداً وصيغة فريدة في معظم الحالات. والهدف من وراء هذا التدريب هو أن يصبح الطُلاب مدركين للاختلافات بين هذه الأجناس من أجل أن يميزوا كل واحد عن الخمسة الآخرين، وأن يفهموا ما يكفي من تاريخ ووظيفة كل جنس لشرح هذه الاختلافات.

بعد ذلك أُوجِه الطُلاب لتشكيل ثلاثة فرق يتألف كل واحد منها من ثلاثة أو أربعة أشخاص، ثم أُعطي كل فريق حزمة أوراق منفصلة ممسوكة بمشبك ومدونة عليها ألحان ستة ترانيم مأخوذة من ترانيم «القداس الإلهي» (the Mass)، وترانيم «صلاة المساء» (Vespers) في موسوعة مختارات "Norton Anthology of Western Music" ، لكن مُعاد طبعها على أوراق منفصلة ليسهل النظر إليها جميعاً في وقت واحد ومقارنتها. وهذه الألحان هي «مجموعة الترانيم التسلسلية» (Proper) الخمسة الواردة ضمن ترانيم «القداس الإلهي» مضافاً إليها مزموراً فيه «جملة تجاوبية» (antiphon) من مزامير «صلاة المساء»، وهي تمثل الأجناس الستة التي أريد من طلابي أن يستكشفوها.[5] وبعد أن أوجه الطُلاب إلى نشر أوراق الترانيم الستة أمامهم حتى يتسنى لجميع أعضاء الفريق الاطلاع على تدوينات (نوتات) الترانيم، فإنني أسألهم: كيف يمكنكم تصنيف هذه الترانيم الى فئات؟ وما السمات المشتركة التي تربط بين بعض الترانيم دون غيرها؟ أو: ما السمات التي تجعل بعض الترانيم تبدو أكثر تشابهاً، بينما تجعل ترانيم أخرى أقل تشابهاً؟ وفي بعض التصنيفات، قد يكون هناك نوع واحد من الترانيم ينتمي الى فئة بمفرده، أي في فئة خاصة به منفصلة عن الترانيم الأخرى. وما أطلب منهم أن يفعلوه كفريق هو أن يستخلصوا أكبر عدد يمكنهم التفكير به من الخصائص المختلفة التي يمكن استخدامها لتصنيف هذه الترانيم، ثم أُمهلهم مدة أربع دقائق، وعندما آمُرُهم بالبدء، فإن الجلبة تكون رائعة بينما يجرّب أفراد كل فريق تجميعات مختلفة بأسرع ما يستطيعون.

أوقفهم بعد أربع دقائق، ثم أجول في أرجاء قاعة الدرس سائلة أفراد كل مجموعة أن يسمّوا خصيصة أو سمة واحدة استخلصوها بينما أكتب كل الاقتراحات على السبورة أو على شاشة عرض كمبيوترية. وكثير من الخصائص، التي يسمونها، ليست

ذات صلة في ما يتعلق بتصنيف الترانيم حسب أجناسها، مثل المقام، أو المجال، أو المفتاح الموسيقي (clef) المستخدم، أو وجود وثبات لحنية كبيرة، لكنّ كثيراً منها أيضاً ذو صلة كامنة، مثل طول اللحن، وطول النص، وأسلوب نظم النص، والصيغة، وعدد الموازير، ووجود صيغة ترتيلية، ووجود أنشودة «المجدلة» (the Doxology)، وغير ذلك.

ثم أسألُ الطلاب: أي من هذه الخصائص هي الأكثر إفادة في التمييز بين هذه الأجناس المختلفة من الترانيم؟ هل يمكننا أن نجد سُبلاً لتمييز كل جنس عن خمسة الأجناس الأخرى، فقط باستخدام عدد قليل من الفروق؟ أقود الطُلاب عبر كل واحد من الأجناس الستة، بدءاً بمزمور «المكتب المقدس» (Office psalm) مع ترتيل تجاوبي، ثم ترنيمة «الافتتاح» (Introit)، وترنيمة «الصعود» (Graduale)، وترنيمة «هلليلويا» (Alleluia)، وترنيمة «التقْدِمة» (Offertory)، وترنيمة «المُناولة» (Communion)، وفقاً لترتيب ظهورها في كتاب «القداس الإلهي» (the Mass)، بحثاً عن قائمة السمات التي تميز كل واحدة من الترانيم عن الأخرى، وذلك باستخدام أوضح وأقل عدد من الفروق التي يمكننا تحديدها.

ويتبين، بطبيعة الحال، أنه ليس هناك سوى عدد قليل من العوامل الضرورية للتمييز بين هذه الأجناس من الترانيم، وتلك العوامل هي:

1. طول النص (أو عدد آيات المزمور). فكل هذه الأنماط من الترانيم تُستهل بجملة كاملة (جملة «التجاوب» أو «الرد»)، لكن تلك الجمل تختلف اختلافاً كبيراً في عدد الآيات التي تليها: فمزمور «المكتب المقدس» (Office psalm) هو الأطول، مع وجود آيات في المزمور تنتهي بأنشودة «المجدلة» (Doxology)، وترنيمة «الافتتاح» (Introit) فيها آية مزمورية واحدة بالإضافة الى أنشودة «المَجْدَلَة»، وترنيمتي «الصعود» (Graduale) و«هلليلويا» (Alleluia)، تحتوي كل واحدة منهما على آية مزمورية واحدة دون وجود أنشودة «المجدلة»، أما ترنيمتا «التقْدِمة» (Offertory) و«المناولة» (Communion) فليس فيهما أي آيات مزمورية على الإطلاق.

2. أسلوب صياغة النص. فأسلوب صياغة نص مزمور «المكتب المقدس» هو أسلوب مقطعيّ من أولها إلى آخرها مع وجود صيغة ترتيل للمزمور وأنشودة «المَجْدَلَة» (Doxology) لتتناسب مع الأعداد المتفاوتة من المقاطع في كل آية من آيات المزمور، وأسلوب ترنيمة «الافتتاح» هو أسلوب نوماتيكي "neumatic" أي تنفُسِيّ (عموماً من 1 إلى 6 حركات صوتية لكل مقطع) باستثناء صيغة الترتيل المقطعية إجمالاً في الآية المزمورية وترنيمة «المَجْدَلَة»، وأسلوب ترنيمات الـ«الصعود» و«هلليلويا» و«التقْدِمة» هو أسلوب تمديدي، أي «ميليزمِيّ» (melismatic)، من أولها الى آخرها (بما في ذلك عدة مقاطع تمديدية «ميليزمية» طويلة)، أما أسلوب ترنيمة «المناولة» فهو أسلوب «نوماتيكي» أي تنفُسِيّ.

3. النصوص الثابتة. فنص ترنيمة «هلليلويا» يبدأ دائماً بكلمة "Alleluia"، أما نصّا مزمور «المكتب المقدس» وترنيمة «الافتتاح» فهما الوحيدان اللذان يتضمنان أنشودة «المَجْدَلَة» (Doxology).

ومن خلال التمحيص الدقيق في الخصائص التي اقترحوها، يكتشف الطُلاب بأنفسهم أن هذه الخصائص هي السمات الوحيدة الضرورية للتمييز بين هذه الأجناس الستة من الترانيم. وقد تبدو القائمة مختلفة قليلاً إذا قرر الطُلاب أن «وجود أو عدم وجود أنشودة «المجدلة» أو «استخدام صيغة ترتيل للمزمور» يتأهلان كمعايير مستقلة، لكنهم يصلون دائماً الى قائمة قصيرة جداً من السمات التي تُعد كافية لمهمة تمييز هذه الأجناس عن بعضها بعضاً، فكيف يمكنك تمييز لحن ترنيمة «المناولة» عن لحن ترنيمة «التقْدِمة» مع أن كل واحدة منهما لها طول النص نفسه؟ الإجابة: لحن ترنيمة «التقْدِمة» تمديديّ (melismatic) أكثر. وكيف يمكنك التمييز بين لحن ترنيمة «الصعود» ولحن ترنيمة «هلليلويا»، مع أن كلتيهما ترنيمة تمديدية(melismatic) مع وجود آية واحدة في كل منهما؟ الإجابة: مجرد وجود كلمة "Alleluia" كجملة افتتاحية.

عند هذه النقطة من الحصة الدراسية، أتوقف لجعل الاستراتيجية واضحة، فكمجموعة، انتهينا للتو من استعراض الخطوات التي يتخذها الخبير كي يحدد الخصائص الرئيسة المُميزة لجنس أو أسلوب موسيقيّ، على النحو الوارد آنفاً في الخطوة 2، أي ملاحظة تشكيلة متنوعة من الخصائص البارزة، ثم مقارنة الأجناس المتشابهة بهدف اكتشاف الخصائص التي تميزها بشدة، ثم التوصل إلى قائمة تضم تلك الخصائص المُميزة لكل جنس، وهذا يفيد كنموذج للكيفية التي ينجز بها الخبير هذه المهمة.

والآن، نحن جاهزون لِنَمْذَجَة العملية الإجرائية التي يتّبِعها الخبير لتحديد جنس مقطوعة موسيقية غير معروفة. أوزع على كل فريق حزمة أوراق منفصلة ممسوكة بمشبك وتحوي أربع ترانيم إضافية، وهي الترانيم المُرقّمة، لكنها ليست موسومة حسب الجنس اللحني، ثم أطلب منهم أن يقوموا كفريق بتحديد جنس كل ترنيمة، وأن يكونوا على استعداد لشرح السبب في كونها من ذلك الجنس تحديداً، ولا يمكن لها أن تكون من الأجناس الخمسة الأخرى. أقترح عليهم أن يبدأوا بالبحث عن الخصائص التي حددوها للتو باعتبارها الأهم في عملية التمييز بين أجناس الترانيم، ثم يتوصلوا إلى فرضية حول ما قد يكون ذلك الجنس، ثم اختبار الفرضية من خلال البحث عن الخصائص الأخرى، التي يتميز بها ذلك الجنس تحديداً، كما أقترح عليهم أيضاً أن يتدارسوا أي الأجناس الأخرى يشبهه أكثر، وأي جنس آخر من الأرجح لهم أن يخلطوا بينه وبين هذا الجنس، ولماذا يتحتم أن تنتمي ترنيمة ما الى

جنس بعينه وليس الآخر. وأطلب منهم أن يرفعوا أياديهم بمجرد أن يصبح كل أعضاء فريقهم قادرين على الاتفاق في ما بينهم على الترانيم الأربع جميعاً.

وعندما ينتهي الطلاب، أسألهم الأسئلة التالية عن كل ترنيمة مرقمة على حدة حسب الترتيب: وهي الأسئلة التي تلخص عملية التفكير التي يستخدمها الخبير لتحديد جنس أي مقطوعة موسيقية غير مألوفة (كما هو موضح آنفاً في الخطوة 2:

1.من بين الخصائص التي حددتموها باعتبارها الأهم لتمييز جنس كل ترنيمة عن أجناس الترنيمات الأخرى، ما السمات التي لاحظتموها في هذا الترنيمة؟

2. استنادا إلى تلك الخصائص، ما جنس هذه الترنيمة في اعتقادكم؟

وعندما أوجه السؤال الثانيّ هنا ويهتف طالب باسم جنس ما، فإنني أطلب دائماً مجيبين إضافيين آخرين. وإذا سمّى كل الطُلاب جنساً واحداً فقط، أسأل طُلاب الصف عن جنس آخر قد يخلط المرء بينه وبين هذا الجنس على الأرجح، وكيف يستطيعون أن يتيقنوا من أنه ليس ذلك الجنس الآخر. وفي كثير من الأحيان، يقدم الطُلاب أكثر من إجابة واحدة، فأطلب منهم أن يصوّتوا. وإذا جاءت نتيجة التصويت مائلة الى خيار معين، فإنني أطلب متطوعين ليشرحوا لماذا تنتمي الترنيمة إلى جنس معين دون آخر. وأحياناً تكون نتيجة التصويت متقاربة، مثلما حصل عندما أعطيتهم ترنيمة «المناولة» (Communion)، وظن حوالي 40 في المائة من الطُلاب أنها ترنيمة «التقدِمة» (Offertory)، ثم طلبت منهم أن يلتفت كل واحد إلى أحد جيرانه في فريق آخر، ويتناوبون بحيث يحاول كل واحد منهما إقناع الآخر بأن إجابته هي الصحيحة. وبعد برهة، طلبت إجراء تصويت آخر، فكانت النتيجة أمْيَل بقوة أكبر بكثير إلى ترنيمة «المناولة»، وطلبت منهم أن يشرحوا لماذا خلطوا بين هذين الجنسين، وكيف قرروا اختيار أحدهما أو الآخر. والجواب هو أنه في هذين الجنسين الاثنين فقط (من بين الستة أجناس التي كنا نقارن بينها) لا توجد أي مزمورية، والميزة الوحيدة الفارقة هو أسلوب صياغة النص، وهو الأسلوب الذي يميل إلى أن يكون «تمديدياً» (melismatic) أكثر في ترنيمة «التقدِمة»، و«تنفُسيّاً» (neumatic) أكثر في ترنيمة «المناولة».

ويمكِن إعادة تنظيم التدريب الموصوف هنا ليناسب أي فترة من فترات تاريخ الموسيقى، وأي ذخيرة مؤلفات موسيقية، وأي سعة من سعات الصفوف الدراسية ابتداءً من قاعة محاضراتي الكبيرة، وصولاً الى القاعات الدراسية الأصغر بكثير، بل لقد استخدمت أشكالاً متنوعة من ذلك التدريب في مناقشة سلسلة واسعة من الذخائر الموسيقية، فهذا التدريب يفيد بشكل جيد، ويعود ذلك جزئياً الى كونه ينطوي في صُلبه على الخطوات 4 و5 و6 من الشكل 1 (كما سأشرح لاحقاً)، فضلاً

عن الخطوة 3، ألا وهي «نمذجة المهمة»، لكن بعد أن استخدمت هذه العملية مرات عدة، أدركت أنني بحاجة إلى جعل نهج الخبير أكثر وضوحاً، كما هو موصوف في الخطوة 2، فليس كل طالب يفهم أو يحفظ في ذاكرته سلسلة العمليات في كل مرحلة من مراحل عملية تحديد الخصائص المميزة لجنس أو أسلوب معين، أو في كل مرحلة من مراحل عملية تحديد جنس أو أسلوب مقطوعة موسيقية غير معروفة. وعندما أقوم بتدريس طُلاب الصف في المستقبل، فإنني أخطط لمواصلة تطوير هذا التدريب ومتابعة شروحاتي الشفهية للعملية الإجرائية، وذلك بأن أوزع على طُلابي نسخاً مطبوعة ونسخاً إلكترونية عبر الإنترنت من ملخصي الذي يحوي الخطوط العريضة للعمليات الإجرائية في الخطوة 2، الموصوفة آنفا، وذلك كي يكون لديهم بحيث يستطيعون الرجوع إليه ليتمكنوا من ممارسة هذه الإجراءات مرحلة تلو الأخرى.

وينبغي أن يكون مفهوماً بشكل بديهي أن هذه ليست المهارة الوحيدة التي يحتاجها طلابي، وأنها ليست القضية الوحيدة التي أعالجها خلال هذه المحاضرة. وما إن يصبح لدى طُلابي حِس جيد بالشكل والأسلوب المُميزين لكل واحدة من هذه الترانيم الست ذات الأجناس المختلفة، فإنني أربط بين هذه الخصائص وبين الوظيفة التاريخية والطقوسية (الليتورجية) لكل نمط من أنماط الترانيم، وذلك من خلال أسئلة مثل: لماذا تختلف هذه الأجناس على هذا النحو؟ وكيف يؤثر تاريخ كل جنس في الصيغة التي هو عليها؟ فمثل هذه الأسئلة تمثل مهمة أخرى من مهام المؤرخ، وهو شيء آخر أريد تعليم طُلابي إياه، كما أن السؤال عن سبب حدوث هذه الاختلافات هو أيضاً بمنزلة طريقة ممتازة لمساعدة الطُلاب على تذكُّر الفروق بين هذه الأجناس، لأنها ليست فروقاً اعتباطية، بل إنها تصنع مغزى عملياً مثالياً.

ثم أمضي قدما لأُحاضِر باختصار حول السياق التاريخي والوظيفي والأدائي لكل واحدة من أجناس الترانيم هذه، متحديّة الطُلاب إلى التفكير في أسباب كون الترنيمات قد اتخذت الشكل الذي هي عليه الآن، بالنظر إلى ذلك التاريخ. فعلى سبيل المثال، كان مزمور «المكتب المقدس» (the Office psalm) مع جملة تجاوبية (antiphon) يُستخدم في الأديرة كجزء من ممارسة إنشاد جميع المزامير الـ 150 في كل أسبوع كجماعة، ومن الذاكرة، مع مشاركة الجميع في الإنشاد، وعندما سألتهم: ما الخصائص الموسيقية الفريدة لذلك الجنس يمكن أن تعكس ذلك التاريخ؟ رد طُلابي بسهولة بإجابات مثل: النص الكامل للمزمور موجود لأنه جزء من ممارسة الترنيم من خلال النصوص الكاملة لجميع المزامير، ويتم إنشاد النص على إيقاع صيغة نغمة مزمورية لأنه من السهل حفظه من خلال الاستعمال المستمر، والترنيمة برُمَتِها بسيطة نسبياً لأن الجميع يشاركون في إنشادها. وبعد تذكير الطُلاب بأن جميع

هذه الترانيم كانت قد تُنوقلت شفاهياً لعدة قرون قبل أن يتم تدوينها، فإنني أذكر أن ترنيمة «الصعود» (Gradual)، وترنيمة «هلليلويا» (Alleluia)، وترنيمة «التقدِمة» (Offertory)، كانت جميعها مرتبطة بالإنشاد المنفرد (solo) مع تناوبات كورالية بينما كان يتم إنشاد الترانيم الأخرى من قبل قسمين من الجوقة بالتناوب، كما أقوم بوصف الوظائف الأصلية لكل ترنيمة. وبسؤالهم: كيف يمكن لخصائص هذه الترانيم أن تعكس هذا التاريخ؟ مرة أخرى، يرد عدة طُلاب عادة بالإجابات الأكثر احتمالاً، ألا وهي: الترانيم التمديدية (melismatic) مرتبطة بالمنشدين المنفردين، الذين يمكن أن يكونوا أكثر تميقاً من مجموعة منشدين، وذلك لأسباب تشمل الارتجال من صيغة أساسية، وتذكُّر الترانيم من سنة إلى أخرى، وحب الاستعراض ببساطة.

إن مناقشة هذه السياقات التاريخية تحقق مزيداً من تعزيز فهم الطُلاب للاختلافات الأسلوبية والشكلية بين هذه الأجناس، وتجعلها أكثر قابلية للتذكُّر، لكن ما أتوقع من طُلابي أن يحتفظوا به في ذاكراتهم على المدى الطويل ليس بالضرورة هو الفروق بين أجناس الترانيم - والتي سينسونها ما لم ينخرطوا في أداء ترانيم أو موسيقى مُصممة على أساس ترانيم في وقت لاحق في حياتهم المهنية - بل الطريقة التي يتعلم من خلالها المؤرخ الموسيقى (أو أي موسيقيّ) التمييز بين أسلوب أو جنس وآخر. وبالمثل، فإن العلاقة الارتباطية بين الأسلوب أو الجنس وبين السياق التاريخي هي خط أساسي مستمر في مُقرَّري الدراسي، كما أن توضيح كيف تسير هذه العلاقة في ذخيرة الترانيم هو أمر يساعد على تعزيز فكرة أن قدرة المرء على التمييز بين الأساليب أو الأجناس الموسيقية هي شرط أساسي مسبق لاستخلاص أي ارتباطات مع السياق التاريخي، ومن ثمّ فهي مهارة أساسية لدراسة تاريخ الموسيقى.

الخطوة 4: الممارسة والتغذية الراجعة.

إلى جانب تقديم نموذج للكيفية التي يفكر بها الخبير خلال مراحل حل مشكلة التمييز بين الأجناس والأساليب الموسيقية، فإن التدريب المبيّن آنفا يوفر فعلياً بعض الممارسة العملية في فعل ذلك، كما أنه يوفر بعض التغذية الراجعة، إذ إن كل طالب يستطيع قياس مدى استيعابه للمهارة بالمقارنة مع طُلاب الصف ككل. وهذه هي بداية الخطوة 4، ألا وهي إعطاء الطُلاب فرصاً لممارسة المهارات وتلقّي تغذية راجعة.

وعلى امتداد بقية الفصل الدراسي، وكلما لاقينا مقطوعات وذخائر موسيقية جديدة، فإنني أقود الطُلاب في كثير من الأحيان عبر عملية مماثلة خلال وقت المحاضرة. وعلى سبيل المثال، عقب محاضرات حول أسلوب موسيقى «آرس نوفا» (Ars Nova) الفرنسية، التي تعود إلى القرن الرابع عشر، وأجناس الـ«روندو»

(rondeau)، والـ«بالاد» (ballade)، والـ«فييريليه» (Virelai)، والـ«موتيت» (motet) متساوي الإيقاع، أسمحُ للطُلاب بأن يأخذوا زمام المبادرة في مناقشة أجناس وأساليب موسيقى الـ«تريسينتو» (Trecento) الإيطالية، مستخدمين في ذلك الأمثلة الواردة في مختارات المُقرَّر الدراسي ومعرفتهم التي اكتسبوها من قراءة الكتاب المُقرَّر والتعليقات على كل مقطوعة في تلك المختارات الموسيقية، فأقوم بتقسيم قاعة الدراسة إلى ثلاث مناطق، وأخصص لمنطقة موسيقى الـ«مارديغال» (madrigal)، التي تعود الى القرن الرابع عشر، وموسيقى الـ«غاتشا» (caccia) لمنطقة ثانيّة، وموسيقى الـ«بالاتا» (ballata) للمنطقة الثالثة، ثم أسألُ الطُلاب في كل منطقة أن يعملوا في مجموعات مؤلفة من ثلاثة أو أربعة أفراد كي يستخلصوا قائمة بالسمات المُميزة للجنس المخصص لمنطقتهم، التي تميزه عن جميع أجناس القرن الرابع عشر الأخرى، كما تميز الأسلوب الإيطالي عن الأسلوب الفرنسي. وبعد بضع دقائق للمناقشة في مجموعاتهم، نعود الى الالتئام كصف دراسي، ونواصل المناقشة جنساً تلو آخر. وتتلو المجموعات في كل منطقة تقاريرها حول الأجناس التي خصصت لها، وأعزف (أو أُشغِّل) مثالاً لأملأ النقاط التي أخطؤوها. ولدى الانتهاء من مناقشة الأجناس الثلاثة جميعاً، أوزع على كل مجموعة حزمة أوراق مدونة عليها سبع مقطوعات غير معروفة تعود إلى القرن الرابع عشر. وأطلب من أفراد المجموعات تحديد أي مقطوعة (أو مقطوعات) تندرج ضمن الجنس الذي أعدوا تقريرهم عنه، وأن يستعدوا لشرح الخصائص الموسيقية، التي تدفعهم إلى اتخاذ مثل هذا التحديد، ومن ثم تحديد أكبر عدد ممكن من الأجناس الأخرى في الحزمة. وتأتي التغذية الراجعة فوراً من الطُلاب الزملاء في مجموعتهم، ومن أعضاء المجموعات الأخرى، ومنّي أنا، لذا فإن أداء تدريبات، مثل هذا بشكل متكرر، يعزز المهارة. وعلى الرغم من أن التمييز بين أجناس الترانيم هو أمر بسيط الى حد ما، فإن الأجناس والأساليب التي ستأتي لاحقاً يمكن أن تشكل تحديات متزايدة: فما الذي يميز بالضبط موسيقى «موتسارت» عن موسيقى «هايدن»؟

ويمكن لمثل هذه الممارسة الصَفيِّة أن تتم في فصول المحاضرات الكبيرة، وفي أقسام المناقشة، وفي الصفوف الدراسية الأصغر عدداً. وبالإضافة إلى ذلك، من المفيد تحديد تكليفات للطُلاب - سواء بدرجات أو من دون درجات - وهي التكليفات التي يحل فيها الطُلاب مشكلات مماثلة بشكل فردي. وفي أقسام المناقشة المرتبطة بحصص محاضراتي الكبيرة، غالباً ما يتولى المعيدون المعاونون لي توجيه الطُلاب عبر تدريبات مماثلة، حيث يكلفون مجموعات أو أزواجاً بالعمل عليها في أثناء حصة الدراسة، أو أن يعطوهم تلك المشكلات كواجبات منزلية، أما في الصفوف الدراسية الأصغر عدداً، فقد دأبت على جعل الطُلاب يحتفظون بدفاتر يوميات ليدونوا فيها

ملاحظاتهم عن بعض أو كل المقطوعات الموسيقية المدرجة على لائحة الاستماع، ثم أطلب منهم أن يركزوا توصيفاتهم على الأمر الأكثر تمييزاً في أسلوب كل مقطوعة (أو كل ملحن) بالمقارنة مع الآخرين في قائمة الاستماع الخاصة بالمُقرَّر الدراسي. والواقع إن إعطاء تغذية راجعة فورية، إما من خلال المناقشة الصفية الفورية، أو في الحصة الدراسية التالية، هو أمر يساعد على تعزيز المهارة.

الخطوة 5: التحفيز.

الخطوة التالية هي تحفيز الطلاب. ومرة ثانية، فإن التدريب الموصوف آنفاً يشتمل في صُلبِه على عنصر التحفيز. وبوسعي التخمين أنه لم يكن طُلابي ليهتموا جدا بالتمييز بين أجناس الترانيم لو أنني اكتفيت بمحاضرتهم عنها ببساطة، لكن لأن الطُلاب يحددون بأنفسهم كيفية القيام بذلك، فإنه يصبح لديهم اهتمام به، كما أن المعلومات تكون أكثر قابلية للحفظ والتذكّر، وذلك لأن الطُلاب يعلّمون أنفسهم بأنفسهم، أما الحصة الدراسية فإنها تكون أكثر إمتاعاً، إذ إن الطُلاب ينخرطون في تعلُّم نشط بدلاً من مجرد الاستماع السلبي، وعندما أنتقل إلى مناقشة وظيفة كل جنس داخل الخدمة الطقوسية، ومن الذي يُنشِده، فإن التمييز يكون بين الأداء التجاوبي (antiphonal)، والأداء التناوبي (responsorial)، والمصطلحات الخاصة بأجزاء كل ترنيمة (مثل «جملة التجاوب» و«جملة الرد» و«النغمة المزمورية»)، ودور التناقل الشفهي، وأطلب منهم دائماً أن يبينوا العلاقة الارتباطية بين هذه القضايا التاريخية وبين الاختلافات التي وجدوها في الأجناس التي كانوا يتدارسونها للتو، فأجد أن طُلابي يبدون الانتباه بطرائق مختلفة، وذلك لأنهم منغمسون في القضايا المعنية، فَهُمْ يكونون أكثر تحفزاً لتعلم المادة لأنهم يكونون منخرطين فعلياً في التفكير فيها بطريقة تثير اهتمامهم.

إحدى أهم طرائق تحفيز الطُلاب تتمثل في إعطائهم تحديات صغيرة على أساس منتظم، بحيث يمارسون ويعمقون باستمرار مهارات التخصُّص الأكاديمي التي تحاول تدريسها، كما يلاحظ بيس (Pace) فإن نموذج «فك شيفرة التخصُّصات الأكاديمية»:

«ينقل بؤرة التركيز من التحديات الكبيرة المرهقة، مثل كتابة امتحان مقالي، إلى مهام أكثر تمايزاً وقابلية للتحكم.. ويمكن لحاسة تَمَكُّن]الطلاب[أن تزداد بينما يتنقلون باستمرار إلى مهام أكثر تعقيداً، وتتحول البيئة التعليمية من قفزات عملاقة قليلة إلى سلسلة من الخطوات القابلة للتحكم».[6]

ما زلتُ بصدد عملية تحويل مسار مُقرَّري الدراسي الاستقصائي من صيغة «المحاضرات - ثم- الاختبار» التقليدية إلى صيغة «إتقان المهارات خطوة بخطوة»

هذه، فقد أعيدت صياغة المحاضرات وأقسام المناقشات جذرياً لتتناسب مع النموذج الجديد، مع جعل التعلُّم النشط وممارسة مهارات التخصُّص الأكاديمي في صُلب كل حصة دراسية تقريباً، لكن على قائمة مهامي المستهدفة لمراجعة المُقرَّر الدراسي أعتزم تصميم تكليفات وتدريبات أكثر وأصغر خارج الصف، بحيث تمنح الطُلاب مهام أكثر تحدياً بشكل تدريجي، وتُركِز على تعلُّم مهارات التخصُّص الأكاديمي تلك على امتداد المُقرَّر الدراسي. ويمكن لهذه التكليفات والتدريبات أن تسهم جزئياً في التحضير للامتحانات الكبيرة وجزئياً في الحلول محلها، لكن من بين وظائفها الأكثر أهمية هي زيادة الانخراط والتحفيز من خلال تحدي الطُلاب ومنحهم شعوراً بإتقان المادة دون إرهاقهم.

وهناك جوانب أخرى كثيرة لتحفيز الطلاب، فقد توصلت دراسة مفيدة أجراها ريموند بيري وفيرينا اتش مينيك وسي. وورد ستروذرس إلى وجود عوامل عدة تحفز الطُلاب على التعلم، بما في ذلك شعورهم بالسيطرة، وشعورهم بتحدي المهام التي أمامهم، لكنهم قادرون على إنجازها دون الشعور بالإرهاق، ورؤيتهم لعلاقات ارتباطية بين الأشياء (مثل الروابط التي اكتشفها طُلابي بين خصائص جنس ترنيمة وبين سياقها ووظيفتها التاريخيين)، ورؤية ارتباط ما يدرسونه بأعمالهم واهتماماتهم المباشرة، والحصول على تغذية راجعة بسرعة. وبطبيعة الحال، فعلى الجانب الآخر نجد أنه من المحبط والمثبط عندما يشعر الطُلاب بقلة الحيلة وبأنهم مُثقلون بكمية المادة الدراسية ولا يرونها سوى كمجموعة غير منظمة من الحقائق غير المترابطة، ويرون أن محتوى المُقرَّر الدراسي غير ذي صلة، أو يضطرون إلى الانتظار وقتاً طويلاً للعودة الى اختباراتهم وأوراقهم.(7)

ومن واقع تجربتي التدريسية الشخصية، وجدت أن الأساليب التالية مفيدة بشكل خاص في تحفيز الطلاب:

- اجعل عملية التدريس مَرِحَة الطابع.
- تعرّف إلى أهداف طلابك وبيّن كيف سيساعدهم الصف الدراسي على تحقيقها.
- قم بتقسيم المهام إلى خطوات ذات حجم معقول مع توضيح كيفية تنفيذ كل خطوة.
- استخلص الصلات مع الموسيقى التي يعرفها الطُلاب فعلياً، سواء داخل الصف أو خارجه.
- بيِّن كيف يمكن لتعلُّم وممارسة المهارات التي تُدرّس في الصف أن تساعدهم على التفكير في الموسيقى التي يهتمون بها.

•اجعل الطُلاب على وعي وإدراك بتصوراتهم المسبقة التي قد تُضيّق حدود تذوقهم وتفهمهم للموسيقى قيد الدراسة والقيم التي تعكسها تلك الموسيقى.

ويعمل نموذج «فك شيفرة التخصصات الأكاديمية» بشكل جيد مع كل هذه الأساليب.

الخطوة 6: تقييم مستوى تعلُّم الطلاب.

الخطوة التالية هي تقييم مدى حُسْن تعلُّم الطُلاب لمهارات التخصُّص الأكاديمي التي ركزت عليها، وهذه الخطوة مبنية في صُلب التدريب الموصوف آنفاً، إذ إنني أستطيع أن أتبين مدى حُسْن تعلُّم طُلاب الصف ككل لعملية تحديد هوية الأجناس من خلال عدد الطُلاب، الذين يستطيعون تحديد أجناس الترانيم غير المعروفة بشكل صحيح، ومدى تمكُّنهم من شرح أسبابهم بوضوح، فهذا التدريب على ترانيم غير معروفة هو مثال لما يُعرف بـ«أسلوب التقييم الصفّي» (CAT)، وهي طريقة للتعرُّف فوراً، وأثناء الحصة الدراسية، على مدى حُسْن تعلُّم طلابك للمادة الدراسية، وما إذا كانوا بحاجة إلى مزيد من التدريس أو أنه قد أصبحت لديهم المفاهيم فعلياً بحيث يمكنك المُضيّ قدماً.[8] ومثل هذه الأساليب التقييمية الصفية، التي لا تقوم على إعطاء درجات، استخدمها بانتظام كوسيلة لرصد مدى حُسْن استيعاب الطُلاب بشكل عام لمحتوى المُقرَّر الدراسي، وهو الأمر الذي يكون في معظم الحالات هو حقاً بمنزلة اختبار لمدى حُسْن أدائي في تدريس المُقرَّر إليهم، ومن ثم، في أول امتحان، تكون هنالك سلسلة من الأسئلة حول ترنيمة غير معروفة، وهي الأسئلة التي تتطلب من الطُلاب تحديد جنس الترنيمة وشرح أسبابهم (جنباً إلى جنب مع أسئلة أخرى حول المقام الموسيقي والتدوين). وبطبيعة الحال، في أي امتحان، أو اختبار، أو تكليف فردي، يمكنك قياس ليس فقط مدى حُسْن استيعاب طُلاب الصف ككل، بل مدى استيعاب كل طالب للمفهوم وقدرته على تطبيقه أيضاً.

وتأتي النتائج إيجابية بقوة، فخلال التدريب الموصوف آنفاً، لم تكد فترة المحاضرة تنتهي حتى بات باستطاعة جميع من في القاعة تقريباً التمييز بين أجناس الترانيم، التي كانوا يعرفونها، بصعوبة، في بداية المحاضرة، كما بات باستطاعتهم شرح أسبابهم. وعلى الرغم من أنه ليس كل طالب يحتفظ في ذاكرته بالمحددات الدقيقة حول أجناس الترانيم، ففي المرة الأولى التي جرّبت فيها هذا النهج الجديد، جاء أداء الطُلاب ككل أفضل بكثير في أسئلة الاختبار المتعلقة بالترانيم مقارنة بما كان عليه أداء الطُلاب في أسئلة مماثلة في العام الذي قبله، إذ تحسَّن متوسط

درجات الطُلاب بمعدل بلغ أكثر من نَقْلَة على سُلّم نظام التقديرات بالحروف. وكنت قد بدأت ذلك الجهد برمته سعياً الى إكساب مُقرَّري الدراسي أدوات جديدة من خلال الاستعانة بنموذج «فك شيفرة التخصصات الأكاديمية»، وذلك لأن طُلابي كانوا يواجهون صعوبات مع أنواع معينة من أسئلة الاختبار، مثل تحديد هوية الأعمال الموسيقية غير المعروفة، أو مقارنة مدونات (نوتات) موسيقية معروفة تتطلب منهم عزل ووصف الخصائص الرئيسة، التي تميز أسلوباً أو جنساً أو ملحناً عن آخر. والواقع إن لفت انتباه الطُلاب إلى عملية كيفية تحديد أي الخصائص تعد مهمة، وكيفية تطبيق تلك المعرفة في تحديد هوية جنس العمل الموسيقي وملحنه وتاريخه، كل هذا أدى إلى إحداث تحسُّن ملحوظ في أداء معظم الطُلاب في هذا النوع من أسئلة الاختبار.

تكمن إحدى نقاط قوة نهج «فك شيفرة التخصصات الأكاديمية» في أنه عندما تُحلِل مهمة لتصبح عملية «خطوة بخطوة» تدريجية - كما في الخطوة 2 آنفاً - فإنه يصبح من الأسهل تشخيص أين تكمن المشكلة عندما لا يكون الطُلاب موفَّقين. ويمكن اختبار كل مرحلة من مراحل العملية من خلال تكليف مصمم بشكل جيد أو امتحان قصير أو سؤال في اختبار، وكذلك الأمر بالنسبة إلى كل مهارة من مهارات التخصُّص الأكاديمي التي تحاول تدريسها. ويمكن للامتحانات بعدئذ أن تشتمل مجموعة متنوعة من الأسئلة، بحيث يكون كل واحد منها مصمماً لاختبار مهارة معينة فضلاً عن غيرها من مادة المُقرَّر الدراسي.

وصحيح إن كل هذا التركيز على مهارات التخصُّص الأكاديمي يستغرق وقتاً ومساحة في قاعة الدراسة، وفي أداء الواجبات والاختبارات، لكنه لا يشتت الانتباه بالضرورة عن المحتوى المركزي للمُقرَّر الدراسي الأكاديمي، فالواقع أن نقل المحتوى يتصل بشكل وثيق بالمهارات المستهدفة الى درجة أنني أراهما في كثير من الأحيان شيئاً واحداً متطابقاً: فنحن نتعلم المهارات من خلال الانخراط مع المقطوعات والملحنين والأساليب والفترات التاريخية وغير ذلك من الموضوعات التي ندرسها، كما أننا نتعلّم عن كل هذه الموضوعات من خلال ممارسة مهارات التخصُّص الأكاديمي التي استوعبناها حتى تلك النقطة. وعلاوة على ذلك، فإنه إذا استطاع الطُلاب أن يتدبروا ويحلّوا المشكلات بأنفسهم - مثل كيفية التمييز بين جنسين أو أسلوبين متشابهين، وكيف أن الاختلافات بينهما قد نتجت عن سياقات تاريخية مختلفة - فمعنى ذلك أنهم يستطيعون مواصلة تعلُّم ما آمُلُ أن أُدرِّسُهم اياه عن تاريخ الموسيقى، ولو بعد فترة طويلة من انتهاء المُقرَّر الدراسي.

الخطوة 7: مشاركة ما تعلمتموه.

الخطوة الأخيرة هي أن تتشارك مع الآخرين ما تعلمتموه حول التغلب على العقبة التي تعترض طريق التعلُّم، سواء ما ينجح وما لا ينجح. وكمجموعة، دأب المؤرخون الموسيقيون حتى عهد قريب نسبياً على الإحجام عن الحديث عما يفعلونه في داخل قاعة الدراسة، وأول كتاب حول هذا الموضوع - ألا وهو مجموعة مقالات المؤرخة ميري ناتفيغ القيّمة التي حملت عنوان "Teaching Music History" - لم يظهر حتى القرن العشرين[9]، أمّا الآن، فإن كُلاً من «مجموعة دراسة علم أصول التدريس» التابعة لـ«جمعية علم الموسيقى الأمريكية»، واحتفالية "Teaching Music History Day" السنوية، ومؤتمر "College Music Society Institutes for Music History Pedagogy"، الذي ينعقد مرتين كل سنة، ومجلة "Journal of Music History Pedagogy" هذه التي بين أيديكم، توفر جميعاً نوافذ فسيحة لتبادل ما نتعلمه عن التدريس. وعلى مستوى أقل رسمية، يمكن للحوارات مع الزملاء أن تكون مفيدة جداً. وأنا شخصياً أجد أن محاولة وصف ما أقوم به يساعدني على أن أرى ما الذي يؤتي ثماراً، وما الذي أقل نجاحاً، وما الذي مازلت لا أفهمه جيداً بما يكفي. وبينما يواصل المعيدون المعاونون لي وزملائي التجريب في تطبيق نهج «فك شيفرة التخصُّصات الأكاديمية»، فإننا جميعا نتعلم من بعضنا بعضاً باستمرار.

العودة إلى الخطوة 1: العمل على العقبة التالية.

إنني أواصل تغيير مُقرَّراتي الدراسية تدريجياً سعياً إلى جعل فكرة «فك شيفرة تخصُّص تاريخ الموسيقى» أكثر مركزية ووضوحاً. ولا يزال هنالك عمل يتعين القيام به: فطُلابي لا يزالون يواجهون صعوبات، ولا يزال هناك كثير جداً من المادة الدراسية، ولا يزال هناك طُلاب محبطون يأتون إلى مكتبي ليشتكوا من أنهم يدرسون بجد، لكنهم لا يرون النتائج التي يريدون رؤيتها، كما أنه لا يزال هناك طُلاب لامبالين وغير متحمسين للمشاركة الفعالة خلال محاضرات، ولا يرون لها أي أهمية في حياتهم وسيرهم المهنية المستقبلية. ويتعيّن عليّ العمل على تذليل كل واحدة من العقبات، التي تعترض التعلُّم في كل واحد من صفوفي الدراسية، وهو عمل يتطلب كثيراً من الجهد. ومن بين مزايا معالجة كل عقبة على حدة أنه يكون من الأسهل رؤية التقدم المتحقق، ومعرفة آثار العمل المبذول على تلك المسألة المحددة، لكن قد يكون مثبطاً للهمة أن ترى الطُلاب بعد ذلك يصطدمون بعقبة أخرى تحتاج إلى أن تُعالج، لكن عليها أن تنتظر إلى العام المقبل.

وفي أحيان كثيرة، وخلال مراجعتي صفوفي الدراسية لمعرفة ما أنا بحاجة إلى تغييره، اكتشفت أنني كنت أقوم فعلياً بتضمين عناصر تنسجم بسهولة في نموذج «فك شيفرة التخصُّصات الأكاديمية»، لكنني بحاجة إلى مزيد من توضيح كيفية ارتباط تلك العناصر بذلك النموذج. وأحد الأمثلة على ذلك في دراستي الاستقصائية الجامعية هو مشروع بحثي متعدد المراحل يتطلب من الطُلاب اختيار موضوع، ثم تحديد مواقع مجموعة متنوعة من المصادر ذات الصلة، ثم تدوين ثبت مراجع (ببليوغرافيا)، ثم استبصار أطروحة، ثم وضع حُجة منطقية، ثم دراسة الحجج المضادة ودحضها، ثم كتابة الورقة البحثيّة، ثم إعادة كتابة الورقة البحثيّة استناداً إلى تغذية راجعة من أقرانهم، ومن علماء ذوي خبرة (المدرسين)- وهي كل المهام التي يؤديها مؤرخو الموسيقى.[10] وحتى إن لديّ على شبكة الإنترنت دليلاً ذا خطوات حول «كيفية كتابة ورقة بحثيّة عن تاريخ الموسيقى»، وهو الدليل الذي يجعل كل مرحلة شفافة قدر الإمكان، وأطلب الى طُلابي أن يعملوا عبر هذه الخطوات خلال مسيرتهم الدراسية الأكاديمية[11]، لكن حتى في الحالات التي طبقتُ فيها بعض جوانب نموذج «فك شيفرة التخصُّصات الأكاديمية» - كأن أحدد ما يفعله الخبير وأصف ذلك لطُلابي- فإنني أحتاج غالباً إلى بذل المزيد من الجهد لمنحهم تمكُّنا من المشكلات، وتالياً من التخصُّص الأكاديمي.

والشيء الذي يستحق أن نفعله بوتيرة أكثر هو أن نسلط الضوء على استراتيجية «فك شيفرة التخصُّصات الأكاديمية» ذاتها - أي على فكرة أنهم (الطلاب) يتعلمون أساليب تفكير تخصُّص أكاديمي جديد - وأن نعيد تذكيرهم بتلك الاستراتيجية بشكل منتظم. وحتى إذا بدأ المُقرَّر الدراسي بشكل جيد، فإنه مع حلول موعد أول امتحان قد يكون تركيز طُلابي مُنصبّاً جداً على المحتوى إلى درجة أنهم يفقدون التركيز على العملية الإجرائية ذاتها، ومن مسؤوليتي أن أذكِّرهم بوتيرة أكثر مما أميل إلى فعله عادة. ويعبّر ديفيد بيس عن هذا الأمر بلا مواربة قائلاً:

«قليلون نسبياً من الطُلاب الجامعيين يكتسبون مفاهيم من مُقرَّراتهم الدراسية في ما يتعلق بإتقان طرائق التفكير المختلفة الخاصة بالتخصُّص الأكاديمي، وينبغي أن يُوَضَّح لهم أنه من مصلحتهم قضاء بعض الوقت على هذا، بدلاً من الانتقال مباشرة إلى «ما سيكون في الامتحان». وإنني أتولى بنفسي صياغة العرض التقديمي الخاص بعملية «فك شيفرة التخصُّصات الأكاديمية».. وذلك من حيث حصول الطُلاب على أقصى عائد من وراء الوقت الذي يستثمرونه في مُقرَّر دراسي. وأشير إلى أن كثيراً من الدراسات الاستقصائية تشير إلى أن الفرق بين الطُلاب الذين يبلون بلاءً حسناً وأولئك الذين لا يبلون بلاءً حسناً غالباً ما يكون ناتجاً عن الكيفية التي يَدْرُسون بها. وأوضح أن التزاماً حقيقياً إزاء الوقت والطاقة هو أمر ضروري لتحقيق النجاح، لكن

إذا كانوا لا يعملون بطريقة ملائمة للتخصُّص الأكاديمي، الذي هم بصدد دراسته، فإنه ليس من المرجح للمزيد من العمل أن يثمر درجة أعلى».[12]

تلك الممارسة اليومية المتمثلة في «العمل بطريقة ملائمة للتخصُّص الأكاديمي» هي تحديداً، التي أشعر بإلحاح كبير أنني أحتاج إلى تعليمها لطُلابي، فإذا تسلّحوا بالقدرة على التفكير والعمل بهذه الطريقة، فسيستطيعون أن يصبحوا متعلمين مدى الحياة في مجال تخصُّص تاريخ الموسيقى، إذ سيعلِّمون أنفسهم ما يسعون إلى معرفته، حتى بعد فترة طويلة من مفارقتهم قاعتي الدراسية.



ملحق

الرسم التوضيحي التالي يظهر بصيغة أصغر في الصفحة 95 من هذا المقال.(13)

شكل رقم 1،1. فك شيفرة التخصصات الأكاديمية: سبع خطوات للتغلب على عقبات التعلم.

1: ما هو "عنق الزجاجة" الذي يعرقل التعلم في هذا الصف الدراسي؟
حدد منطقة دراسية معينة يواجه كثير من الطلاب فيها عقبة (أو تعثرا) على طريق اتقان المادة الدراسية.

2: كيف يفعل الخبير هذه الأشياء؟
اكتشف، بعمق، الخطوات التي يمكن للخبير في المجال أن يتخذها في سبيل انجاز أن يتخذها المهام التي تم تحديدها كـ"عنق زجاجة".

3: كيف يمكن نمذجة هذه المهام بوضوح؟
بين للطلاب الخطوات التي يمكن للخبير أن يتممها في سبيل انجاز هذه المهام.

4: كيف سيمارس الطلاب هذه المهارات ويحصلون على تغذية راجعة (feed back)؟
صمم تكليفات وأنشطة جماعية وغير ذلك من التدريبات التعليمية التي تسمح للطلاب بأن يمارسوا كل واحدة من المهام الأساسية المحددة آنفا وأن يحصلوا على تغذية راجعة حول مدى اتقانهم لتلك المهارة.

5: ما الذي سيحفز الطلاب؟
فكر في مبادىء تحفيز الطلاب التي يمكن لها أن تعزز بينه التعلم.

6: ما مدى حُسن إتقان الطلاب لمهام التعلم هذه؟
إخلق أشكالا للتقييم توفر معلومات محددة حول مدى اتقان الطلاب لمهام التعلم المعينة المبينة في الخطوة 2 . هل هناك "عقبات" أخرى؟

7: كيف يمكن تشارك المعرفة الناتجة عن التعلم؟
الدارسين الذين يخوضون الخطوات الستة الأولى يتشاركون ما تعلموه على مستوى غير رسمي مع زملائهم أو على مستوى أكثر رسمية من خلال مقالات أكاديمية حول التعليم والتعلم، ومن خلال عروض تقديمية.

الهوامش

العنوان الأصلي للمقال: Decoding the Discipline of Music History for Our Students ونشر في مجلة "Journal of Music History Pedagogy". vol no. 2، الصفحات من 93 الى 111 .ISSN 2155-1099X (على الإنترنت).

(1) ديفيد بيس وجوان ميدندورف، «Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking, New Directions for Teaching and Learning» (سان فرانسيسكو: دار Jossey-Bass للنشر، 2004)، الذي يحتوي مقالات تصف هذا النهج من جانب مشاركين في «جمعية مناقشة التعلُّم الجامعي» .

(2) جوان ميدندورف وديفيد بيس، «Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking»، في فصل Pace and «Middendorf, Decoding the Disciplines» ، 3.

(3) بيس وميدندورف، «Decoding the Disciplines" 3». توجد لهذا الشكل صيغة أكبر في الملحق.

(4) ملخص هذه الخطوات يستند إلى المصدر ذاته (الصفحات من 4 إلى 11) وإلى كتاب ديفيد بيس، الذي يحمل عنوان «Reading of History: An Example of the Process Decoding the» ، في فصل «Pace and Middendorf, Decoding the Disciplines» (الصفحات من 13 إلى 30)، كما يستند الملخص أيضا إلى مناقشات في الحلقة النقاشية، التي شاركت فيها جنباً إلى جنب مع بيس وميدندورف في مايو 2006 ، وإلى خبرتي الشخصية في مجال تطبيق النموذج في مقرراتي الدراسية، وعلى الأخص في دراستي الاستقصائية الجامعية لتخصصات الموسيقى حول تاريخ الموسيقى.

(5) جيه بيتر بيركهولدر وكلود في. باليسكا، مجموعة مختارات «Norton Anthology of Western Music» ، الطبعة السادسة، مجلد رقم 1 (نيويورك: دار W. W. Norton للنشر، 2010)، الصفحات من 8 إلى 10، ومن 14 إلى 17، ومن 2 إلى 21، و 24، ومن 26 إلى 27.

(6) بيس، كتاب "Decoding the Reading of History"، صفحة 18.

(7) ريموند بيري وفيرينا اتش. مينيك وسي وورد ستروذرس، مقال بعنوان «Student Motivation from the Teacher's Perspective» في كتاب «Teaching on Solid Ground: Using Scholarship to Improve» لمؤلفيه روبرت جيه مينغيز وميريلين ويمر (سان فرانسيسكو: دار Jossey-Bass للنشر، 1996)، الصفحات من 75 إلى 100.

(8) لمزيد من المعلومات عن أساليب التقييم في غرف الدراسة (CATs)، بما في ذلك قائمة ووصف لتقنيات عدة، انظر كتاب "Classroom Assessment Techniques" لمؤلفيه أنجيلو وكروس.

(9) ميري ناتفيغ، «Teaching Music History» (آلدرشوت: دار "Ashgate" للنشر، 2002).

(10) متاح على: http://www.music.indiana.edu/som/courses/m401/M401papr.html.

(11) متاح على: http://www.music.indiana.edu/som/courses/m401/M401how2.html.

(12) بيس، «Decoding the Reading of History»، الصفحات 17 و 18.

(13) ميدندورف وبيس، «Decoding the Disciplines, 3».

ثَبَت المصطلحات	
discipline(s)	تخصُّص/تخصصات (أكاديميّة)
pedagogy	علم طرائق التدريس
curriculum	منهج (دراسيّ)
Course(s)	مُقَرَّر/مقررات (دراسيّة)
material	مادة (دراسية)
justin-time teaching	التدريس الآنيّ
approach	نهج
modeling	نمْذَجة
feedback	تغذية راجعة
in-class	صفّيّ (أي يتم في داخل قاعة الدراسة)
trait(s)	سِمة (سمات)
genre(s)	جنس/ أجناس (موسيقيّة)
Style(s)	أسلوب/أساليب (موسيقيّة)
feature(s)	خصيصة (خصائص)
composer	ملحِّن
texture	نسيج (موسيقيّ)
harmony	التناغم
melody	اللحن
rhythm	الإيقاع

crumhorn	الـ"كرومهورن" (البوق الملتوي)
string quartet	رُباعية وترية
hypothesis	فرضية (بحثية)
repertoire	ذخيرة (مؤلفات موسيقية)
chant	ترنيمة (ترانيم)
notation	التدوين (التنويت) الموسيقيّ
form	صيغة (موسيقية)
psalm(s)	مزمور/مزامير
the Mass	"القداس الإلهي"
Vespers	"صلاة المساء"
Proper chants	الترانيم "التسلسية"
antiphon	"جملة تجاوبية"
antiphonal	تجاوبيّ
range	المجال (الموسيقيّ)
clef	المفتاح (الموسيقيّ)
melodic leap(s)	وثبة (وثبات) لحنية
recitation formula	صيغة ترتيلية
the Doxology (Gloria Patri),	أنشودة "الحمدلة"
Office psalm	مزمور "المكتب المقدس"
Introit	ترنيمة "الافتتاح"

Gradual	ترنيمة "الصعود"
Alleluia	ترنيمة "هلّليلويا"
Offertory	ترنيمة "التقْدِمة"
Communion	ترنيمة "المناولة"
Verse(s)	آية (آيات)
syllable(s)	(مقاطع) مقطع
neumatic	تنفُّسِيّ ("نوماتيكي")
melismatic	تمديديّ ("ميليزمِيّ")
liturgical	طقوسيّ ("ليتورجيّ")
isorhythmic	متساوي الإيقاع
teaching assistant(s)	مُعيد (مُعيدين)
motivation	تحفيز

تشجيع البحث التجريبي: اكتشافات من حجرة دراسة التذوق الموسيقي *

بقلم: سكوت ديركز **

ترجمة: تراجي فتحي توفيق ***

تضمن الموضوع الرئيس في "جورنال تدريس التاريخ الموسيقي" واحدةً من أولى محاولات تصنيف المؤلفات الموسيقية الشامل، ومع ذلك غابت مجموعة من الأعمال من هذا التصنيف بشكل ملحوظ وهي الأعمال المتضمنة للبحث التجريبي[1]. ومع الاستغراق في الدراسات العلمية بشكل أكبر من الدراسات الإنسانية حاول البحث التجريبي حصد المعلومات من خلال الملاحظة والتجريب، وعادةً ما يتضمن تجميع المعلومات النوعية أو الكمية وتفسيرها.

---

* Encouraging Empirical Research: Findings from the Music Appreciation Classroom, Music History Pedagogy, ©2011, Journal of Music History Padagogy, licensed under CC by 3.0, Vol. 2, No. 1, pp. 25-35 ISSN 2155-1099X, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013 .

** SCOTT DIRKSE.

*** تراجي فتحي: مترجمة حاصلة على ليسانس في للغة الألمانية والانجليزية من كلية الألسن جامعة عين شمس، من مانشر للمترجمة موسوعة الحواس الخمس لدار العبيكان.

(1) C. Matthew Balensuela, Journal of Music History Pedagogy 1, no. 1 (2010): 61-66,
"تصنيــف مختار لعلم تدريس التاريخ الموســيقي منذ 2000 مع قائمة أبحــاث تم قراءتها فى يوم تدريس التاريخ الموسيقي في العام 2009".

http://www.ams-net.org/ojs/index. php/jmhp/article/view/13

وعلى الرغم من أن التقنيات التجريبية لا تعد أسلوباً معتاداً لمعظم القائمين على الدراسة العلمية والتاريخية للموسيقى، إلا أنه عادةً ما استُخدمت من قبل المنهاجيين منهم، الذين يقومون بدراسة مجالات مثل الإدراك الموسيقي والعلاج بالموسيقى وعلم النفس الموسيقي، وعادةً ما تحوي الدوريات، مثل "علم النفس الموسيقي"، و"الإدراك الموسيقي"، دراسات تستند إلى البحث التجريبي، كما تخصصت - بشكل حصري - جريدة "عرض الدراسات الموسيقية التجريبية"، التي تصدر على الشبكة العنكبوتية بشكل فصلي منذ 2006 - في موضوع البحث التجريبي في الموسيقى[2].

يؤدي البحث التجريبي أيضاً دوراً مهماً فيما يخص التدريس الموسيقي[3]، ففي دراسات البحث التجريبي بإمكان المتخصصين القيام بالتجارب الحاكمة مع الطلاب، وتحليل المعلومات النوعية أو الكمية للمساعدة على تحديد الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة، أو مقارنة اختيارات المنهج التعليمي، أو التحقق من العوامل المؤثرة في عملية التعلم، أو اختبار محتويات أخرى للتدريس والتعلم. ومن المعتاد أن يستخدم الباحثون في مجال التعليم الموسيقي التطبيقات التجريبية من أجل تحسين نوعية التدريس في مجال الآلات والأصوات. عادة ما تتضمن المطبوعات الخاصة بالتعليم الموسيقي، مثل "جورنال الأبحاث في مجال التعليم الموسيقي" و (نشرة مجلس أبحاث التعليم الموسيقي) ورسائل الدكتوراه أيضاً، ودراسات تجريبية تستهدف إيجاد وسائل لتحسين عمليتي التدريس والتعلم في الاستوديوهات الخاصة أو مواقع الفنانين المساندين.

ومع ذلك، يبتعد العديد من المتخصصين في الدراسة الموسيقية عن البحث التجريبي، على الرغم من أن هذا النوع من البحث يمكن أن يتسم بغزارة المعلومات، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بشؤون علم التدريس. في العقود القليلة الماضية ظهرت العديد من الدراسات التجريبية المتعلقة بتدريس التاريخ الموسيقي في المطبوعات السالف ذكرها، وفي القليل من رسائل الدكتوراه أيضاً. وتقوم معظم تلك الأبحاث بمعالجة جانب واحد محدد من مسألة تدريس التاريخ الموسيقي، وهو كورسات تدريس التذوق الموسيقي لمستوى طلبة الكليات. ويمكن تقسيم تلك الدراسات إلى ثلاثة أقسام رئيسية: 1- الدراسات الوصفية، التي تختبر تأثير خلفيات الطلاب وتفضيلاتهم الموسيقية، 2- الدراسات التي تختبر التأثير الكلي لكورسات التذوق الموسيقي، 3- الدراسات التجريبية، التي تتحقق من تأثير استراتيجيات تدريس بعينها داخل كورسات التذوق الموسيقي. ومن الممكن أن تمدنا النتائج الناجمة عن تلك الدراسات بالمعلومات حول

(2) http://emusicology.org/v5n4/

(3) Guido Adleru ضم علم التدريس كأحد مكونات دراسته العلمية والتاريخية للموسيقى.

See Guido Adler, "Umfang, Methode und Ziel der Musikwi ssenschaft," Vierteljahrschrift für Musikwissenschaft 1 (1885): 5–20.

مجموعات الطلاب، وأن توفر لنا أفكاراً من أجل تحسين الأساليب، التي نتبعها في العملية التعليمية، وما هو أهم من ذلك، أن هذا العمل الأدبي الصغير قد يقوم بتحفيز الأفكار من أجل مجالات أبعد للبحث.

خلفية الطالب وتفضيلاته الموسيقية

على الرغم من أن العديد من الطلاب الملتحقين ببرامجنا متخصصين في الموسيقى ولهم نفس الخلفية والتدريب، إلا أن هناك مجموعات مقابلة من الطلاب غير المتخصصين في التذوق الموسيقي، ويشكلون تحدياً تعليمياً خاصاً، وقد سعى العديد من الباحثين لتحديد كيفية تأثير الصفات المختلفة لخلفيات الطلاب في خبرتهم الخاصة بالتذوق الموسيقي. وتقدم نتائج تلك الدراسات معلومات مفيدة حول مجموعات الطلاب التي نقوم بتعليمها.

وفي دراسة قام بها روبرت وودي وكيمبرلي برنز في العام 2001 حاولا اختبار العلاقة بين عوامل محددة خاصة بالخلفية الموسيقية للطلاب ومستويات تذوقهم للموسيقى الكلاسيكية[4]، وقاما بتعريف "التذوق" على أنه تقدير لائق للتعبير الموسيقي والرغبة في الاستماع للموسيقى في الأوقات الخاصة بالمرء. وقد أتم الأفراد الخاضعون للدراسة استطلاعاً للرأي حول تفضيلاتهم الموسيقية، وعادات الاستماع، والانفتاح على الموسيقى الكلاسيكية، والمعتقدات الخاصة بالتأثير العاطفي للموسيقى، ثم قاموا بالاستماع إلى أربعة مقتطفات موسيقية كلاسيكية، وقيموا القوة التعبيرية لتلك المقتطفات، وأشاروا إلى إذا ما كانوا سيرغبون في الاستماع إلى المقطوعة بشكل مستقل. ووجد وودي وبرنز أن لعوامل بعينها - خصوصاً بخلفية الأفراد الخاضعين للدراسة - علاقة مهمة باستجاباتهم، فالأفراد الذين أشاروا إلى تمتعهم بخبرات عاطفية مسبقة، فيما يخص الموسيقى الكلاسيكية، أعطوا تقييمات تعبيرية أعلى للمقتطفات الموسيقية الكلاسيكية، وكانوا أكثر احتمالاً للاستماع إلى المقطوعة في أوقاتهم الخاصة. قادت تلك النتائج الباحثين إلى اقتراح أنه يجب على مدرسي التذوق الموسيقي التأكيد على الإمكانات التعبيرية للموسيقى الكلاسيكية أكثر من مجرد التركيز على المفاهيم الثقافية.

وفي دراسة قام بها تشارلز شميدت وباربرا لويس في العام 1991 تحققا أيضاً من استجابات الخاضعين لدراسة الموسيقى من أجل اختبار العلاقة بين طراز شخصية

(4) Robert H. Woody and Kimberly J. Burns، "ارتباط التذوق الموسيقي بالاستجابات العاطفية السابقة للموسيقى» Journal of Research in Music Education 49, no. 1 (Spring 2001): 57–70. In this paper "classical" is used in the broader sense while "Classical" will refer to the specific musical era.

المستمع واستجابته[5]. قام الباحثان بتحليل العلاقة السببية بين طرز شخصيات الأفراد الخاضعين للبحث – طبقاً لتقييم "مؤشر مايرز بريجز" (MBTI) – وإدراكهما لمدى قوة استجابتهم للموسيقى بأساليب مختلفة (معرفياً، وبدنياً، وعاطفياً، إلى آخره..)، ووجدا أن الأفراد، الذين تمتعوا باستجابة عالية للموسيقى وُضعوا في ذيل قائمة (MBTI) الخاصة بقياس الحدس البديهي. بناءً على ذلك، رأيا أن طراز شخصية الطالب يؤثر في استجابته للموسيقى[6]. واعتماداً على المعلومات، التي وفرها الخاضعون للبحث في الاختبار الخاص باستجابة المستمع، قام لويس وشميدت بحثّ المدرسين على الحذر من المبالغة في التركيز على إضفاء الصبغة الثقافية في حجرة دراسة التذوق الموسيقي، واقترحا منح الطلاب فرصة الاستجابة للموسيقى بأسلوبهم المميز الخاص سواء كان بدنياً أم فنياً أم بأي أسلوبٍ آخر.

قام فيليب هاش بدراسة في العام 2009 حاول فيها تحديد أي فترة أو فترات الموسيقى الكلاسيكية يفضلها طلاب التذوق الموسيقي الجدد، وما إذا كان التدريب الموسيقي للطلاب يؤثر في تلك التفضيلات[7]. صنف الخاضعون للبحث تفضيلاتهم في 15 نموذجاً موسيقياً (ثلاثة من كل فترة تالية: النهضة والباروك والكلاسيكية والرومانتيكية وموسيقى القرن العشرين) مستخدمين مقياس ليكرت ذا السبع نقاط[8]. واكتشف هاش أن هؤلاء الطلاب، الذين لم يتخرجوا بعد يفضلون موسيقى من الفترة الكلاسيكية أكثر بكثير من الفترات الأخرى، وأنهم فضلوا موسيقى عصور الباروك والرومانتيكية والكلاسيكية أكثر بكثير من موسيقى عصر النهضة أو موسيقى القرن العشرين. بناءً على ذلك، اقترح هاش أن يرتب مدرسو التذوق الموسيقي كورساتهم بتقديم الموسيقى المفضلة من العصر الكلاسيكي والرومانتيكي أولاً والموسيقى الأقل تفضيلا من عصر النهضة والقرن العشرين آخرا، بحيث يبدأ الطلاب الكورس بالموسيقى الأسهل تأثيراً فيهم.

ويعد هاش واحداً من هؤلاء الباحثين، الذين يركزون على المجموعات من غير المتخصصين في الموسيقى، الذين لم يتخرجوا بعد عند تحققه من التفضيلات الموسيقية الخاصة بحقبة موسيقية محددة، لكن دراسات التذوق الموسيقي العامة الأخرى يمكن أن تقدم أيضاً بعض الرؤى المفيدة، أما ألفريد لوبلانك فقد اختبر التفضيلات الموسيقية

---

(5) Barbara E. Lewis and Charles P. Schmidt، "اقتران استجابة المستمع للموسيقى بطراز شخصيته» Journal of Research in Music Education 39, no. 4 (Winter 1991): 311–21.

(6) The MBTI يقيس ميول الخاضعين للدراسة تجاه أقطاب بعينها من التناقضات الأربعة: الانفتاح – الانطواء الذاتي، والشعور– الإدراك، والتفكير– الإحساس والحكم– التمييز.

(7) Phillip M. Hash، "تفضيلات غير المتخصصين فى الموسيقى من غير الخريجين لفن الموسيقى الغربية»، Contributions to Music Education 36, no. 1 (2009): 9–24.

(8) A Likert scale مقياس ليكرت هو مقياس للتكهن النفسي: يطلب من الخاضعين للدراسة تقييم بيانات محددة، عادة ما يكون من خلال تحديد مستوى قبولهم لها.

وقابلية الاستماع لدى الخاضعين للبحث من كل الأعمار بمن فيهم طلاب الجامعات[9]، ووجد أن صغار الشباب، الذين يشكلون معظم مجموعات التذوق الموسيقي، لديهم قبول أكبر، وتفضيل أكثر، للموسيقى الفنية، ويجيء ترتيبهم في المرتبة الثانية بعد الأطفال. ورأى لوبلانك أن الكلية هي إحدى البيئات الأكثر ملاءمة لتدريس مهارات الاستماع وتعرف الطلاب إلى موسيقى غير اعتيادية، مما يطمئن أولئك، الذين يجدون أنفسهم في حجرات الدراسة المعدة للكليات[10].

فعالية الكورس

تعد معظم أسئلة البحث الأساسية المحيطة بعملية تدريس التذوق الموسيقي، أكثرها صعوبة في الإجابة عنها أيضاً: هل تعمل كورسات التذوق الفني على تعليم الطلاب التذوق الفني بالفعل؟ على الرغم من أنه في بعض المدارس يتمثل الهدف الأساسي من هذه الكورسات في زيادة معرفة الطلاب بالموسيقى والتاريخ الموسيقي(وفي الواقع يطلق على العديد من الكورسات "مدخل إلى الموسيقى" وليس "التذوق الموسيقي")، وأعتقد أن معظم الأساتذة يرغبون بإخلاص في إحراز مستوى مبدئي من التذوق الموسيقي. للأسف تتسم عملية تقييم مدى فعالية الكورس بالتعقيد التام بالنسبة للباحث التجريبي، نظراً لحقيقة صعوبة تعريف "التذوق الموسيقي" وصعوبة قياسه، ومع ذلك، فقد استطاعت قلة من الباحثين القيام ببعض التجارب المهمة المتعلقة بفعالية كورسات التذوق الموسيقي.

قامت إحدى تلك التجارب، التي أداها كل من هاري برايس وباميلا سوانسون بقياس التغييرات الحادثة في المواقف الموسيقية، والآراء، والمعلومات، بالنسبة لطلاب ما قبل التخرج، الذين قضوا عشرة أسابيع في كورس التذوق الموسيقي[11]، وقد استمع الطلاب في بداية الكورس، وفي نهايته، إلى عشرين مقتطفة من الموسيقى الكلاسيكية تبلغ مدة كل منها ثلاثين ثانية، وبعدها قاموا بوضع آرائهم عنها وأشاروا إلى المعلومات التي يعرفونها حول تلك المقتطفات (المؤلف، واسم المقطوعة، وحقبتها التاريخية، وما إلى ذلك..). ووجد كل من برايس وسوانسون أن الخاضعين للبحث أحرزوا مكسباً مهماً بشأن المعرفة

(9) Alfred LeBlanc "أثر النضج الناتج عن التقدم في العمر، في تفضيلات الاستماع الموسيقى"، (paper, Ninth National Symposium on Research in Music Behavior Mary, Cannon Beach, OR, March 1991); Albert LeBlanc, Wendy Sims, Carolyn Siivola, and Obert, "Music Style Preferences of Different Age Listeners," Journal of Research in Music Education 44, no. 1 (Spring 1996): 49–59.

(10) من أجل الاطلاع على عرض جيد لبحث خاص بإمكانية تعديل التفضيلات الموسيقية للفرد، اقرأ: Leif Finnas, "How can Musical Preferences be Modified? A Research Review," Bulletin of the Council for Research in Music Education 102 (1989): 1–58.

(11) Harry E. Price and Pamela Swanson، "التغيرات في المواقف والآراء والمعرفة الموسيقية لدى طلاب التذوق الموسيقي". Journal of Research in Music Education 38, no. 1 (Spring 1990): 39–48.

الواقعية منذ بداية الكورس وحتى نهايته، لكن لم يحدث اختلاف ملموس في رأيهم في المقتطفات، مما يوضح أن ازدياد المعرفة لا تنتج عنه بالضرورة زيادة التذوق. ولاحظ الباحثان أن النتائج التي وصلا إليها تكرر نتائج التجارب السابقة، التي أجريت على مجموعات أخرى[12].

استراتيجيات التدريس

لسوء الحظ، لا توفر الدراسات الخاصة بفعالية الكورس المذكورة سابقاً إلا القليل من النصح العملي، حيث تفشل في تقديم رؤية لسبب افتقارها إلى النجاح. يعتمد تحقيق الكورس لأهدافه التعليمية على العديد من المتغيرات: المرجع المستخدم، ونماذج الاستماع المقدمة، وشخصية المعلم، واستراتيجيات التدريس، وعوامل أخرى، وهنا تزخر الدراسات التجريبية بالمعلومات. ففي التجارب الحاكمة يتمكن الباحثون من عزل أحد تلك المتغيرات، والاشتراك في الدراسات التجريبية المقارنة، من أجل المساعدة في تحديد أي طرق وأدوات التدريس الأكثر فعالية. من الممكن أن تعين تلك التجارب المدرسين على اختيارات ذكية مدعومة بحثياً عند تقرير تشكيل وتدريس كورسات التذوق الفني الخاصة بهم.

حدد الباحثون التعليميون أساليب مختلفة عديدة لوسائل تشكيل الكورس، بما في ذلك، محتوى المحاضرة، وأسلوب عرضها، والتوجيه المدعوم بالكمبيوتر، وإرشاد التعليم الذاتي، ومدخل حل المشكلات، وأسلوب التوجيه المعتمد على الشخصية(PSI). وربما يعد، من كل ذلك، محتوى المحاضرة وأسلوب عرضها هما الأداتان الأساسيتان المتبعتان في التوجيه في معظم حجرات تدريس التذوق الموسيقي اليوم[13]، مع أنهما، بالتأكيد، لا تمثلان الاختيار الوحيد المتاح للأساتذة. قام لورنس أيزمان بالتحقق من قابلية مفهوم "حل المشاكل" في حجرة دراسة التذوق الفني، وخلص إلى أنه لا يوجد اختلاف ملموس في الفعالية عن أسلوب عرض المحاضرة فيما يخص تطوير مهارات الاستماع المرهف[14]. وقام كل من

---

(12) وجد برايس أيضاً في دراسة مبكرة عدم وجود علاقة قوية بين تحصيل معلومات عن الموسيقى الكلاسيكية وتكوين آراء إيجابية عن المؤلفين الموسيقيين الكلاسيكيين:
Harry E. Price, "The Effect of a Music Appreciation Course on Students' Verbally Expressed Preferences for Composers," Journal of Research in Music Education 36, no. 1 (Spring 1988): 35–46.

(13) Lawrence Warren Eisman، "تشكيل واختبار أسلوب حل المشكلات من أجل تطوير مهارات الاستماع المرهف فى فصول التذوق الموسيقي المختارة من بعض الكليات».
(EdD diss., New York University, 1975).

(14) Joseph Jumpeter، "أسلوب التوجيه المعتمد على الشخصية في مواجهة أسلوب عرض المحاضرات في كورس التذوق الموسيقي في كليات محددة».
Journal of Research in Music Education 33, no. 2 (Summer 1985): 113–22; Richard Holz, "The Effect of Behavioral Instruction on Music Achievement, Attitudes, and Music Selection Behavior in an Introductory College Music Course" (EdD diss ., Columbia University, 1978). See the respective articles for specifics as to how PSI was implemented in each experiment.

جوزيف جمبيتر وريتشارد هولز بدراسات مستخدمين كورسات التذوق الموسيقي لغير الخريجين من أجل مقارنة فعالية أسلوب عرض المحاضرة مع فعالية (PSI)، وهو أسلوب تعليمي يعتمد على المهارات قام بتطويره فريد كيلر في فترة الستينيات[15]. أوضحت نتائج هذه الدراسات أن أسلوب (PSI) كان على الأقل مساوياً لأسلوب عرض المحاضرة، إن لم يكن أفضل قليلاً منه، فيما يخص زيادة إنجاز الطلاب والاستجابات الإيجابية تجاه الموسيقى الكلاسيكية.

منذ الثمانينيات أصبحت علوم التدريس التعاوني في ازدياد، وقد تكون لاستراتيجيات التدريس، التي يتضمنها التعليم التعاوني في حجرات دراسة التذوق الموسيقي، فوائد مهمة، كما أوضحت العديد من التجارب على مدى العقدين الماضيين، فقد قام كل من توماس سمايلاك، ومارثا هولوواي، وجلين هوسترمان، بتجارب من أجل مقارنة مستوى نجاح الطلاب المشتركين في أنشطة التعليم التعاوني خلال كورس التذوق الموسيقي مع أولئك غير المشاركين[16].

وتشمل نماذج الأنشطة التعاونية المستخدمة في الدراسات، تدريبات استماع جماعي، ومشروعات تأليف موسيقى مشترك، وتشكيل تدريبات تعريف موسيقي وغيرها. وفي الدراسات الثلاث كلها حقق الأفراد المشاركون في أنشطة التعليم التعاوني مستويات أعلى بشكل ملحوظ في اختبارات مهارات الاستماع.

وبينما اختبرت الدراسات المذكورة أعلاه مدى فاعلية الاستراتيجيات التعليمية العامة، هناك بعض المسائل الخاصة بالتعليم الموسيقي يجب وضعها في الاعتبار. على سبيل المثال، حاولت العديد من الدراسات تحديد ما إذا كان من الأكثر فائدة إمداد الطلاب بالمعلومات التاريخية أم التحليلية حول المقطوعات التي يدرسونها. وفي دراسة قامت بها الباحثة جيسيكا هالبرن في العام 1992 استمعت ثلاث مجموعات من الطلاب إلى مجموعة من المقطوعات الكلاسيكية، وقيّموا استجابتهم لكل منها طبقاً لمقياس ليكرت[17]. قرأت إحدى المجموعات معلومات تاريخية عن كل عمل قبل الاستماع إليه، ومجموعة أخرى قرأت معلومات تحليلية عن كل عمل قبل الا ستماع إليه، أما المجموعة الأخيرة فلم تقرأ أي شيء. ووجدت الباحثة أن المجموعة، التي تلقت معلومات تاريخية، سجلت في اختبار

---

(15) في الكتابات الخاصة بالتعليم يتجه كل من مصطلحي التعليم المتعاون والتعليم التعاوني للتعبير عن تعريفين مختلفين، وأنا أقوم باستخدام المصطلحين بشكل متبادل في هذا المقال لكي يتضمن مجموعة أنشطة يشترك فيها طالبان أو أكثر من أجل إتمام مهمة محددة لتطوير المعرفة أو المهارات. المؤلف.

(16) Thomas Smialeck and Renee Boburka، "أثر تدريبات الاستماع المتعاون في مهارة الاستماع المرهف لدى طلاب التذوق الموسيقى بالكلية»، Journal of Research in Music Education 54, no. 1 (Spring 2006): 57–72; Martha Holloway, "The Use of Cooperative Action Learning to Increase Music Appreciation Students' Listening Skills," College Music Symposium 44 (2004): 83–93; and Glenn Lewis Hosterman, "Cooperative Learning and Traditional Lecture/Demonstration in an Undergraduate Music Appreciation Course" (EdD diss., Pennsylvania State University, 1992).

(17) Jessica Halpern، "«أثر أسلوبي التعليم، التاريخي والتحليلي على التذوق الموسيقي" Journal of Research in Music Education 40, no. 1 (Spring 1992): 39–46.

الاستماع استمتاعا أعلى بشكل ملحوظ عن مجموعة المعلومات التحليلية، كما خلصت أنيتا زالانوفسكي كذلك إلى أن تقديم معلومات تحليلية لطلاب التذوق الموسيقي لا يزيد من تذوقهم الموسيقي. بدلاً من ذلك، نتج عن تشجيع الطلاب على تشكيل صور ذهنية حرة أثناء استماعهم للموسيقى تحقيق مستويات أعلى من الاستمتاع[18].

على الجانب الآخر، اهتم لويس جوردون في الدراسة، التي أجراها في العام 1996، بشكل أكبر بكيفية تأثير المعرفة التحليلية والتاريخية على مهارات الاستماع لدى الطلاب، خصوصاً القدرة على تمييز الفواصل الموسيقية وترتيب النغمات[19]. أجرى جوردون تجربته على مدار فصل دراسي كامل من كورس للتذوق الموسيقي مع طلاب قسمهم إلى ثلاث مجموعات: تاريخية، وتحليلية، ومختلطة. استعانت المجموعة التاريخية بمرجع ذي توجه تاريخي، وتلقت محاضرات تركز إلى حد كبير على التاريخ والبيوغرافيا، أما المجموعة التحليلية فقد استعانت بمرجع ذي توجه تحليلي ومحاضرات تركز بشكل أكبر على العناصر والمذاهب الموسيقية، أما المجموعة المختلطة فقد قضت الجزء الأول من الفصل الدراسي في تعلم تحليل الأعمال سماعياً، وقضوا بقية الفصل في دراسة أعمال من الحقب التاريخية الكبيرة. ووجد جوردون أن المجموعة التاريخية لم تظهر تحسناً ملحوظاً في مهارات الاستماع في نهاية الفصل الدراسي، وأظهرت المجموعة التحليلية تقدماً متوسطاً في مستوى تمييز ترتيب النغمات، أما المجموعة المختلطة فقد أظهرت تحسناً ملحوظاً في قدرتهم على تمييز كل من الفواصل الموسيقية وترتيب النغمات. دافع جوردون، اعتمادا على بحثه، عن فكرة الاستفادة من النصف الأول من كورس التذوق الفني تقريباً في تحليل العناصر الموسيقية والطراز الموسيقي، ثم يقوم الطلاب بتطبيق مهارات الاستماع لديهم على موسيقى من الحقب المختلفة على مدار الفترة المتبقية من الفصل الدراسي.

استخدمت كاميل سميث أيضاً مرجعين مختلفين مع مجموعتين من طلاب التذوق الموسيقي في دراسة أجرتها في العام 1982 [20]، ركز أحدهما على حساسية الاستماع، والآخر على الفهم الثقافي لترى أيهما أكثر فاعلية في زيادة مهارات الاستماع المرهفة وتذوق الموسيقى الكلاسيكية. ووجدت سميث، مثل برايس وسوانسون، أن أياً من المدخلين لم يكن له تأثير أكبر من الآخر في تطوير مزيد من المواقف الإيجابية تجاه

---

(18) Annette Zalanowski، «آثار إرشادات الاستماع والنموذج المعرفي على التذوق الموسيقي" Journal of Research in Music Education 34, no. 1 (Spring 1986): 43–53.

(19) Lewis Gordon «التذوق الموسيقي بالكلية: المداخل التعليمية والنتائج الأولية" College Music Symposium 36 (1996): 103–13.

(20) Camille M. Smith، "تأثيرات مرجعين في التذوق الموسيقي على الإدراك الموسيقى والتقييم الجمالي" College Student Journal 16, no. 2 (Summer 1982): 124–30.

الموسيقى، بل وجدت أن الطلاب الخاضعين للبحث حققوا مكتسبات أكبر فيما يتعلق برهافة الاستماع، لكنها اعترفت أن بعض وسائل القياس لديها ربما لم تنجح في قياس ما كان من المفترض أن تقوم بقياسه بدقة.

قامت الدراسات المذكورة آنفا - بشكل عام - باختبار استراتيجيات تعليمية واسعة (تاريخية في مواجهة تحليلية، أسلوب (PSI) في مواجهة المحاضرة، وما إلى ذلك..). وعلى أي حال، يمكن الاستعانة بالبحث التجريبي أيضاً في إيجاد وسائل فاعلة من أجل تحقيق أهداف تعليمية خاصة جداً. على سبيل المثال، حاول كل من كلير ماكوي ومارك إليس، في الدراسة التي أجرياها في العام 1992، أن يحددا أياً من الاستراتيجيات الاسترشادية الثلاث تمثل أكثر الأساليب فاعلية في تدريس تمييز الفواصل الموسيقية[21]، فقد قاما بتقسيم الطلاب الخاضعين للدراسة إلى أربع مجموعات، تلقى ثلاث منها تعريفات لـ "الفواصل الموسيقية الأحادية" و"الفواصل الثنائية" و"الفواصل الثلاثية"، بالإضافة إلى مجموعة حاكمة، ثم استمعت المجموعة الأولى إلى أمثلة من نماذج مختلفة من الفواصل الموسيقية. واستمعت المجموعة الثانية لأمثلة تضم تتابعاً إضافياً للنغمات من أجل المساعدة على تحديد ترقيم الميزان الموسيقى. وتمت مطالبة أعضاء المجموعة الثالثة بعمل حركات عضلية ضخمة للإشارة إلى النغمات أثناء الاستماع إلى الأمثلة، أما المجموعة الحاكمة فلم تتلق أي توجيهات. وجد ماكوي وإليس أن مجموعة الحركات العضلية أظهرت تقدماً أكبر بشكل ملحوظ من المجموعات الأخرى فيما يخص اختبار تمييز الفواصل الموسيقية، وشجعا مدرسي التذوق الموسيقي، إلى حد كبير، على جعل طلابهم يستخدمون الحركات العضلية الضخمة أثناء تدريس تمييز الفواصل الموسيقية.

يكشف العرض السابق مجموعةً صغيرةً، لكنها واعدة، من الدراسات التجريبية التي تستحق الذكر بالتأكيد في أي مناقشة خاصة بمصادر علم تدريس التاريخ الموسيقي. وعلى الرغم من أنه ربما ليس لدى العديد من القائمين على الدراسة العلمية والتاريخية للموسيقى ألفة قوية مع الأساليب التجريبية، إلا أنه يجب علينا توخي الحذر حتى لا نهمل هذا المدخل المنهجي خلال انخراطنا في البحث في مجال علم تدريس التاريخ الموسيقي، إذ يفتح قبول صلاحية هذا النوع من البحث العديد من السبل الممكنة للاكتشاف والاستقصاء.

وعلى الرغم من أنني حاولت تقديم عرض واسع للتوثيق التجريبي وثيق الصلة، إلا أن هذا العرض، وهذا التصنيف، لا يزالان يمثلان مجرد بداية، إذ إنهما لا يقدمان عرضاً شاملاً لكل البحث التجريبي المتعلق بتدريس التذوق الموسيقي أو التاريخ الموسيقي، بل مجرد بعض الدراسات، التي تتعامل مع مجموعات ضخمة من غير الخريجين، الذين لا يدرسون الموسيقى

---

(21) Claire W. McCoy and Mark C. Ellis، «تأثيرات التوجيه قصير المدى في قدرة طلاب الكلية غير المتخصصين في الموسيقى على تمييز الفواصل الموسيقية»
Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 114 (Fall 1992): 35–45.

بشكل متخصص، إذ باستطاعتنا تعلم الكثير عن طريق النظر إلى نتائج الدراسات التجريبية، التي أجريت في فصول التعليم الموسيقي الابتدائي والثانوي، والدراسات التعليمية العامة أيضاً، التي تختبر استراتيجيات التدريس للطلاب من كل المستويات في حجرات الدراسة. ويبدو أن الدراسات، التي نوقشت، تركز أيضاً على فصول التذوق الموسيقي، التي تركز على فن الموسيقى الأوروبية، يضم العديد من فصول التذوق الموسيقي، تلك الموسيقى المألوفة والعالمية، إلى مناهج التدريس الخاصة بها، وتوفر تلك الكورسات أيضاً خلفيات مفيدة للبحث التجريبي.

ولم يشتمل هذا البحث أيضاً على تقييم نقدي للدراسات التجريبية التي نوقشت، والذي يعد النقطة التالية في الأهمية من أجل تحديد أي الاكتشافات أكثر شمولاً وصلة بالموضوع. على سبيل المثال، يمكننا مقارنة قيمة دراسات جيسيكا هالبرن ولويس جوردون فيما يتعلق بمقارنة المدخل التاريخي مقابل المدخل التحليلي في تدريس التذوق الموسيقي. اعتمد رأي هالبرن أن المدخل التاريخي أفضل من المدخل التحليلي، على تجربة أجراها وقرأ الطلاب بمقتضاها فقرة قصيرة من المعلومات قبل الاستماع إلى الموسيقى، هذا الأسلوب التجريبي، على الرغم من أنه استعان بطلاب التذوق الموسيقي، أدى إلى اكتشافات ربما تكون مفيدة لأولئك، الذين يكتبون ملاحظات حول البرامج أكثر من فائدتها لمن يقومون بتدريس التذوق الموسيقي. على الجانب الآخر، صُممت تجربة لويس جوردون من أجل اختبار تأثيرات المدخلين التعليميين على مدار كورس يمتد لفصل دراسي، وجاءت نتيجتها أكثر ملاءمة لمدرسي التذوق الموسيقي، إذ استخدم جوردون أيضاً أسلوباً يعتمد على إجراء الاختبار قبل فترة التجربة وبعدها، بينما أجرى هالبرن الاختبار في النهاية فقط، مما قوى الثقة في نتائجه الخاصة بالاختلافات بين المجموعات.

من سوء الحظ أن مجالنا يفتقر إلى كتلة ضخمة من الدراسات البحثية التجريبية باستطاعتها تشكيل عمليتنا التعليمية، لذا يجب علينا أن نجعل ذلك هدفا نستثمر فيه المزيد من الوقت والطاقة. على أي حال، مادام العديد من القائمين على تدريس العلم والتاريخ الموسيقي غير مدربين على الأساليب التجريبية، فقد يتطلب الأمر بعض المساعدة الخارجية. سيكون من المهم من أجل تطوير مستوى عال من التجارب أن نستشير خبراء في الأبحاث التجريبية. ويمكن لزملائنا في مجالي التعليم وعلم النفس التعاون معنا بشكل مهم في مغامرتنا داخل البحث التجريبي. ويوجد في العديد من المدارس أيضاً "إدارة للبحث" باستطاعة أعضائها مساعدتنا إلى حد كبير في الإبحار في خضم البروتوكولات والقواعد الخاصة، التي يتطلبها الاشتراك في البحث التجريبي مع الأفراد الخاضعين للبحث. قد يرغب الأشخاص، الذين يدخلون المجال التجريبي للمرة الأولى أيضاً، في التفكير في إحياء دراسة موجودة بالفعل، فقد أوضحت الدراسات الثلاث الخاصة بالتعليم التعاوني أن نتائج البحث التجريبي عادةً ما تكون أكثر أهمية وفائدة إذا ما كانت هناك إمكانية لإعادة إحيائها.

تشجيع البحث التجريبي

ومع زيادة الدراسات الخاصة بتعليم التاريخ الموسيقي شرع العديد من المؤلفين في طرح بعض المداخل التقليدية في تدريس كورسات التذوق الموسيقي والتاريخ الموسيقي، وعادة ما ينحاز هؤلاء الباحثون إلى مدخل تدريسي معين يعتقدون أن له قيمة كبرى اعتماداً على خبراتهم الخاصة في حجرات الدراسة، التي يدرسون فيها: على أي حال، ستكتسب حججهم قدرة أعلى على إقناع المدرسين الآخرين(ما بالك بالإداريين والزملاء والناشرين والأشخاص الآخرين المؤثرين في القرارات الخاصة بالتدريس)، لو استطاعوا أن يؤكدوا ادعاءاتهم بنتائج دراسات البحث التجريبي.



البيبليوغرافيا

Bartel، Lee R

لي آر بارتل "أثر التمهيد لعملية الاستجابة الموسيقية في طلاب الكليات"
Journal of Research in Music Education 40, no. 1 (Spring 1992): 47–61.

Eisman، Lawrence Warren

. لورانس وارين أيزمان "تشكيل وتجريب مدخل حل المشكلات من أجل تنمية مهارات الاستماع المرهف في فصول التذوق الموسيقي المختارة من الكليات".

EdD diss., New York University, 1975.

Finnis، Leif

. لايف فينيس "كيف يمكن تكييف التفضيلات الموسيقية؟ مراجعة بحثية".
Bulletin of the Council for Research in Music Education 102 (1989): 1–58.

. Gordon، Lewis.

لويس جوردون "التذوق الموسيقي في الكليات: المداخل التعليمية والاكتشافات التمهيدية"
.College Music Symposium 36 (1996): 103–13

Halpern، Jessica

. جيسيكا هالبرن "أثر كل من المدخلين التاريخي والتحليلي في عملية التذوق الموسيقي".

Journal of Research in Music

Hash، Phillip M

. فيليب إم هاش "تفضيلات الطلاب غير المتخصصين في المجال الموسيقي للموسيقى الغربية".
Contributions to Music Education 36، no. 1 (2009): 9–24.

Holloway، Martha

. مارتا هالوواي "استخدام التعليم التعاوني التفاعلي من أجل تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب التذوق الموسيقي".
College Music Symposium 44 (2004): 83–93.

Holz، Richard

. ريتشارد هولز "أثر التوجيه السلوكي داخل كورس موسيقى تمهيدي لطلبة الكلية، في التقدم الموسيقي للطلاب ومواقفهم الموسيقية وسلوكهم الانتقائي الموسيقي".

EdD diss.، Columbia University، 1978.

Hosterman، Glenn Lewis

. جلين لويس هوسترمان "التعليم التعاوني والأسلوب التقليدي لعرض المحاضرات في كورس التذوق الموسيقي للطلاب من غير الخريجين".
EdD diss.، The Pennsylvania State University، 1992.

Jumpeter، Joseph

. جوزيف جمبيتر "تشخيص أسلوب التوجيه مقابل أسلوب عرض المحاضرة في مجال بعينه في كورس التذوق الموسيقي في الكلية".
Journal of Research in Music Education 33، no. 2 (Summer 1985): 113–22.

Keston، Morton J

. مورتون ج. كستون "تقييم تجريبى لفعالية أسلوبين في تدريس التذوق الموسيقي".
Journal of Experimental Education 22، no. 3 (March 1954): 215–26.

LeBlanc، Alf red

. ألفريد لبلانك "أثر النضج الناجم عن التقدم في العمر في تفضيلات الاستماع الموسيقي": مراجعة نقدية.
Paper presented at the Ninth National Symposium on Research in Music Behavior، Cannon Beach، OR، March 1991.
LeBlanc، Albert، Wendy Sims، Carolyn Siivola، and Mary Obert.
لبلانك وألبرت ووندي سيمز وكارولين سيفولا وماري أوبرت "تفضيلات الطراز الموسيقى لدى مستمعين من أعمار مختلفة".
Journal of Research in Music Education 44، no. 1 (Spring 1996): 49–59.

Lewis، Barbara E.، and Charles P. Schmidt

. لويس وإ. باربرا وتشارلز ب. شميدت "استجابة المستمعين للموسيقى كدلالة على طراز الشخصية".
Journal of Research in Music Education 39، no. 4 (Winter 1991): 311–21.

McCoy، Claire W.، and Mark C. Ellis

. ماكوى ودبليو كلير ومارك سي إليس "آثار التوجيه قصير المدى في قدرة طلاب الكليات من غير الموسيقيين على تمييز النغمات".
The Effects of Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 114 (Fall 1992): 35–45.

Price، Harry E

. هاري إ برايس "أثر كورس التذوق الموسيقي في تفضيلات الطلاب للمؤلفين الموسيقيين والتي يعبرون عنها شفهياً".
Journal of Research in Music Education 36، no. 1 (Spring 1988): 35–46.

Price، Harry E.، and Pamela Swanson

. برايس وإ. هاري وحاميلا سوانسون "التغيرات في المواقف والآراء والمعرفة الموسيقية لدى طلاب التذوق الموسيقي".
Journal of Research in Music Education 38، no. 1 (Spring 1990): 39–48.

Smialeck، Thomas، and Renee Boburka

. اسميالك وتوماس ورينيه بوبوركا "أثر تدريبات الاستماع المشتركة في مهارات الاستماع المرهف لدى طلاب التذوق الموسيقي في الكليات".
Journal of Research in Music Education 54، no. 1 (Spring 2006):57–72.

Smith، Camille M

. كاميل م. سميث "أثر مرجعين للتذوق الموسيقي في الإدراك الموسيقي والتقييم الجمالي لدى الدارسين".
College Student Journal 16، no. 2 (Summer 1982): 124–30.

Woody، Robert H.، and Kimberly J. Burns

. وودي واتش روبرت وكيمبرلي ج. برنز "ارتباط التفضيلات الموسيقية بالاستجابات الانفعالية للموسيقى لدى المستمعين فيما سبق".
Journal of Research in Music Education 49، no. 1 (Spring 2001): 57–70.

Wright، Marylyn Riley

. ماريلين ريلي رايت "كورسات التذوق الموسيقي في كلية تكساس كوميونيتي عن طريق الشبكة العنكبوتية وبالأسلوب التقليدي".
EdD diss., Texas A&M University Commerce, 2007.

Zalanowski، Annette

. أنيت زالونوفسكي "أثر توجيهات الاستماع و الطراز الإدراكي في التذوق الموسيقي".
Journal of Research in Music Education 34, no. 1 (Spring 1986): 43–53.

حلقات محو الأمية ومجموعات الإنترنت: الارتقاء بمهارات الكتابة داخل الصفوف الكبيرة لطلاب الموسيقى الجامعيين *

بقلم: نانسي رايتشل نوفمبر**
ترجمة: مالك أحمد عساف***



أصبحت تقنيات الاتصال والمعلومات والإدارة الحديثة جزءاً لا يتجزأ من الحياة اليومية للطلاب الجامعيين في القرن الواحد والعشرين.[1] هذا الدمج بين المتعة والكفاءة يمكن تسخيره لأجل غايات تعليمية فعّالة.

---

* Literacy Loops and Online Groups: Promoting Writing Skills in Large Undergraduate Music Classes, Journal of Music History Pedagogy, © 2011 Journal of Music History Pedagogy, licensed under cc By 3.0. Vol. 2, No. 1, pp. 5-23. ISSN 2155-1099X, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013.

** NANCY RACHEL NOVEMBER

*** مالك أحمد عساف : أستاذ ومترجم لغة انجليزية، حاصل على ليسانس في اللغة الانجليزية وآدابها من جامعة تشرين، عمل في مجال الترجمة والتحرير مع العديد من المؤسسات الاعلامية.

وقد أظهر الباحثون أن هذا التفاعل ضروري من أجل سيناريوهات التعلم الأكثر فعالية، وأن بيئة الشبكة العنكبوتية هي المكان الأمثل الذي يمكنٍ من خلاله تعزيز التفاعل عند الطلاب، وأن النقاش عبر الإنترنت، على نحوٍ أكثر تحديداً، قد أثبت أنه أداة عالية الكفاءة لتحقيق هدف جذب الطلاب.[2]

وفي سياق تعليم تاريخ الموسيقى، من الممكن تطوير محو الأمية على مستوى التخصص الجامعي- الذي يشمل المهارات والمواقف وعمليات استيعاب المفاهيم المرتبطة بدراسة الموسيقى- ضمن التفاعلات «منخفضة المخاطر» لمجموعات الإنترنت، التي يمكن أن تؤدي إلى عمليات استيعاب على مستوى أعلى للتخصص الجامعي، بالإضافة إلى إنتاج مقالات رسمية «تتسم بدرجة أعلى من المخاطر».[3] لماذا ومتى ينجح هذا الأمر، وكيف يمكن للمرء تحقيق هذا الربط على أكمل وجه؟

في هذه الدراسة أعمل على استقصاء كيف يمكن تسخير محو الأمية الرقمية (digital literacy) للطلاب والطاقة الموجودة لديهم للانخراط في التفاعلات عبر الإنترنت لتعزيز محو أمية الموسيقى وصقل مهارات الكتابة. يتناول هذا المقال دورة تعلم مثمرة، اصطلحتُ على تسميتها بـ"حلقة محو الأمية". قمتُ في بداية كل فصل دراسي بسبر محو الأمية الرقمية عند الطلاب. وتبيَّن أن من بين هؤلاء الطلاب، البالغ عددهم 123، الذين كانوا معي خلال السنة الأولى في مادة تاريخ الموسيقى لعام 2008، والتي تحمل اسم "نقاط تحول في الموسيقى الغربية،" كان هناك 99 في المائة يمتلكون جهاز حاسوب منزلياً، في حين كان 75 في المائة يستخدمون شريحة ذاكرة لنقل البيانات، و35 في المائة منهم كانوا قد أكملوا دورة في علوم الحاسوب، أما الذين كانوا يستطيعون كتابة شيفرة حاسوبية فلم تكن نسبتهم تتجاوز الـ16 في المائة، كما كان هناك 72 في المائة يستخدمون التواصل عبر الإنترنت، كالبريد الإلكتروني والويكي والدردشة والمدونات، مرة واحدة في اليوم على الأقل؛ في حين كان 82 في المائة يمتلكون حساباً على فيسبوك أو بيبو أو أي شكل من أشكال التواصل الاجتماعي، كما أن 72 في المائة وافقوا، أو وافقوا بشدة، على أنهم كانوا يستمتعون باستخدام بيئات الإنترنت، وقد تم إيجاز هذه المعطيات في نهاية هذا البحث في الملحق A.1. وبعد ذلك قمت بتصميم مجموعات متسلسلة من الواجبات عبر الإنترنت (وقد نُفِّذت خلال عامي 2008 و2010 على التوالي) بهدف تسخير هذا المستوى العالي جداً من محو الأمية الرقمية لمساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم في الكتابة، وذلك عبر استخدام عمل مجموعات الإنترنت وأدوات الكتابة على الإنترنت. في العام 2009 لم أستخدم هذه المجموعات المتسلسلة من الواجبات عبر الإنترنت، وقد كان ذلك بمنزلة نقطة مفيدة للمقارنة.

في نهاية المطاف بدأت هذه التجربة في التدريس تؤتي ثمارها: فالطلاب الذين شاركوا في الواجبات عبر الإنترنت اعتقدوا أن انخراطهم في دراسة تاريخ الموسيقى قد تحسَّن بفعل محو أميتهم الرقمية، الذي تم إنجازه حديثاً. ونتيجة لذلك، كما سنرى، فقد ازداد تقديرهم

للتعلُّم عبر الإنترنت، وقد أوصلني تفكيري حول عملية تطوير حلقات محو الأمية ضمن صفوف تاريخ الموسيقى، التي كنتُ أدرِّسها إلى وضع أسس لاستخدام واجبات مجموعات الإنترنت بهدف تحسين محو الأمية الرقمية للطلاب وانخراطهم في دراسة تاريخ الموسيقى.

خلفية

حتى هذا التاريخ لم يقم سوى عدد قليل من مدرسي تاريخ الموسيقى على المستوى الجامعي بتوثيق كيفية استخدامهم لتقنيات المعلومات والاتصال لتعزيز التعلم عند الطلاب.[4] وخلال قيامي بتصميم الواجبات الكتابية عبر الإنترنت، اعتمدتُ على الأبحاث الحديثة في مجال التعلم الإلكتروني، والتي يمكن تطويعها ضمن سياق منهاج تاريخ الموسيقى. وتبيِّن جيلي سالمون، من خلال عملها المبدع، كيف يمكن إنشاء وتوجيه التفاعلات بين مجموعات الإنترنت لتشجيع الطلاب على المشاركة في النقاشات، وللانتقال أيضاً بهم نحو مهام عالية المستوى تشمل النقد والتأمل.[5] وقد درس توني بيلون وريتشارد أواتيس العلاقة بين أنماط شخصية الطلاب وأنماط التعلم والتعلم الفعال عبر الإنترنت، حيث قدَّما ملامح عامة حول كيفية تحفيز شتى أنواع المتعلمين، الذين نجدهم في الصفوف الجامعية.[6] وعلى نحو أخص، قام سكوت وورنوك بمناقشة كيف يمكننا تجزئة عملية تعليم الكتابة عبر الإنترنت إلى خطوات تتضمن التعاون على صعيد المجموعات الافتراضية ومراجعة الأقران.[7] وعلى نطاق تعليمي أوسع، يقدم خبراء التعلم الإلكتروني أسساً قيِّمة للتعامل مع المضامين الأيديولوجية لتنفيذ التعلم عبر الإنترنت، إلى جانب ملامح عامة للتخفيف من الصدامات بين الرغبات والتوقعات وأساليب التعلم التي قد تختبئ ضمن بيئة الإنترنت.[8]

يشكل منهاج «نقاط تحول في الموسيقى الغربية» جزءاً من مجموعة مناهج «التربية العامة»، التي تُعطى لمستوى السنة الأولى في جامعة أوكلاند، وهي ممكن دراستها من قبل الطلبة المتخصِّصين وغير المتخصِّصين في الموسيقى، كما أنها مصمَّمَة لتعريف الطلاب بطرق التفكير ضمن الاختصاص المحدَّد. ويمكن وصف هذا المنهاج بأنه مختلط (blended)، نظراً لأن الواجبات تتم إلى حدٍّ كبير على الإنترنت، لكن هناك أيضاً محاضرات تُلقى وجهاً لوجه داخل الجامعة. ثمة تزايدٌ في عدد المناهج، التي تُقدَّم بهذه الطريقة في جامعة أوكلاند، وذلك إلى جانب مناهج المحاضرات التقليدية، التي تُعطى وجهاً لوجه، والمناهج المخصصة بالكامل للإنترنت والتي تُقدَّم بوصفها "تعليماً عن بعد" (distance education). وبما أن المنهاج متاح للطلاب من كل الاختصاصات، فإننا لا نستطيع أن نفترض وجود درجة عالية من محو الأمية في مجال الموسيقى. على أي حال، غالباً ما يأتي الطلاب وهم يتمتعون بخلفية كبيرة في الاستماع إلى الموسيقى ومشاركة ومناقشة الأعمال الموسيقية مع أصدقائهم. وكان جديراً بالذكر، على سبيل المثال، أنه على الرغم من أن 32 في المائة فقط من طلاب دفعة 2008 كانوا

متخصصين في الموسيقى، فإن الصف بأكمله كان يتميز بدرجة استثنائية من محو الأمية في مجال الموسيقى. فقد كان 84 في المائة منهم يمتلكون جهاز آيبود أو شكلاً آخر من الأجهزة المتنقلة لتشغيل الموسيقى، كما أن 93 في المائة سبق لهم أن استخدموا الإنترنت للعثور على معلومات متعلقة بالموسيقى. وقد كانت هذه الأرقام أعلى في العام 2010، حيث تم تسجيل 85 في المائة و97 في المائة على التوالي (انظر الملحق A.1). وتشير هذه الإحصاءات إلى وجود طاقات وكفاءات مهمة بإمكان معلم الموسيقى استخدامها في عدة أشكال.

التنفيذ

اعتمدتُ في الواجبات التي قمتُ بتصميمها على قدرات الطلاب في مشاركة الأفكار حول الموسيقى بشكل غير رسمي، ثم سعيتُ إلى توسيعها بشكلٍ يمكِّن الطلاب من تطوير ردود تتسم بقدرٍ أكبر من سعة الاطلاع والنقد. خلال تدريس منهاج دفعة 2008، تم إشراك الطلاّب في ثلاث خطوات تعاونية مصمَّمَة على شكل سلسلة من شأنها أن تؤدي إلى كتابة مقالات فردية حول الموضوع التالي: "ناقش أهمية X في تاريخ الموسيقى الغربية، حيث تمثل X الأسطوانة الموسيقية المميزة، التي تختارها مجموعتك". في البداية قامت مجموعات الطلاب بتجميع المراجع وتزويدها بالحواشي حول الأسطوانات، التي تختارها باستخدام محرِّر مستندات غوغل (Google Docs)، ثم انخرطت في نقاش عبر الإنترنت ضمن مجموعات صغيرة؛ وبعد ذلك قامت بتدوين التصورات حول النقاشات التي تمت بين مجموعاتهم ضمن مجموعات أكبر على الإنترنت.[9] وفي نهاية المطاف قام الطلاب بكتابة أوارقهم الفردية، وذلك بناءً على الأرضية، التي تم تأسيسها في وقت مبكِّر من الفصل الدراسي، وقد ضَمِن هذا التصميم انتقال الطلاب من الواجبات الكِتابية "منخفضة المخاطر"، التي تُنفَّذَ ضمن مجموعات صغيرة على الإنترنت، إلى كتابة مقالاتهم "ذات القدر الأعلى من المخاطر"، التي كانت تتسم بدرجة أكبر من العلنية والرسمية.

في العام 2010 تم تعديل واجب النقاش الجماعي بناءً على التغذية المرتدة الصادرة عن المعلمين والطلاب، وتم توجيهه بشكلٍ خاص نحو تحسين مستوى الكتابة في الواجب النهائي للمنهاج، وهو عبارة عن كتابة مراجعة لحفلة موسيقية (انظر الملحق C). هذه المرة كان النقاش ضمن مجموعات صغيرة على الإنترنت متركزاً حول المراجعة، التي كتبها إي تي إيه هوفمان في العام 1810 عن سيمفونية بيتهوفن الخامسة. وقد طُلب من الطلاب التفكير بلغة مُقنعة في سياق الكتابة عن الموسيقى على ثلاث خطوات، فقاموا بداية بتحليل نوعية الخطاب المُستخدم في نص هوفمان باستخدام إحدى أداتي تحليل النصوص عبر الإنترنت، وهي ويردل (Wordle) واختبار التمديدات الصحية[10] (Wasteline Test) المُبتكر

من قبل هيلين سورد.[11] وبعد ذلك قاموا بالرد على تحليلات بعضهم بعضاً وحاولوا استخدام لغة مقنعة في الكتابة عن مؤلف المقطوعة المختارة، وفي نهاية المطاف أدلوا بتعليقاتهم حول كتابات أقرانهم. في منهاج 2010 تم إدخال خطوة جديدة تمثلت في قيام الطلاب بكتابة مراجعات حول المراجعات النهائية، التي كتبها أقرانهم عن إحدى الحفلات الموسيقية، وقد استخدم الطلاب في هذه الخطوة الأخيرة نظام أروباي (Aropä) لمراجعة الأقران عبر الإنترنت، والذي تم تطويره في جامعة أوكلاند.[12]

قسمٌ مهمٌ من عملية البحث، التي قمتُ بها كان مكرساً للحصول على مختلف أنواع التغذيات المرتدة من الأطراف ذات الصلة، وذلك بهدف تحسين سلسلة المهام خلال الإعادات اللاحقة للمنهاج. وكان خبراء التعلم الإلكتروني في جامعة أوكلاند قد زوَّدوني بالنصيحة والتغذية المرتدة حول تصميم سلسلة المهام قبل أن أقوم بإطلاقها في العام 2008، وعندما قمت أيضاً بتنقيحها العام 2010. وقد أدى ثلاثة مشرفين إلكترونيين (e-moderators) دوراً حيوياً في الإشراف على النقاشات، التي كانت تتم عبر الإنترنت خلال كلتا السنتين، كما قدَّموا تغذية راجعة حول ذلك[13]. وكان هؤلاء المشرفون الإلكترونيون من طلاب الدراسات العليا، الذين يتخصصون في تاريخ الموسيقى، حيث كنتُ قد قمتُ بتدريبهم على مهارات تسهيل عمل المجموعات على الإنترنت دون تدخُّل، وهذا يعني أنه كان يتعين عليهم القيام بدور مسهِّل النقاش، وليس الموجِّه له، وذلك بشكلٍ يمكن الطلاب من القيام بأدوار نشيطة ومسؤولة في النقاش مع الاستمرار بتقديم الإرشاد لهم. وبما أن المشرفين الإلكترونيين خدموا خلال عامي 2008 و2010، فإنهم كانوا مؤهلين لإجراء تقييمات مقارنة لهذه العملية، كما كان الطلاب أنفسهم مصدراً حيوياً للتغذية المرتدة. فقد قام الطلاب بملء استبيانات قبل وبعد إكمالهم لسلسلات الواجبات مع كل إعادة للمنهاج، حيث قمتُ بدراسة نتائج هذه الاستبيانات على نحو أعمق ضمن مجموعات النقاش الموجَّه (focus groups) المكوَّنة من الطلاب (حيث كانت هناك مجموعتان تتكون كل واحدة منهما من ستة طلاب)، وذلك عند الانتهاء من كل منهاج على حدة.

النتائج والتطورات

يوجد أدناه تلخيص لنتائج سلسلتي الواجبات عبر الإنترنت من منظور الطالب ثم من منظور المعلم. ويلخص الملحق A الإحصاءات عن عمليات المسح على الطلاب قبل وبعد دراستهم للمنهاج حول محو الأمية الرقمية والتعلم عبر الإنترنت والتي أجريت في كل منهاج على حدة، أما الملحق B فيقدم بعض التعليقات المختارة دون ذكر أسماء أصحابها وذلك من الطلاب والمشرفين الإلكترونيين لعام 2010.

منظور الطالب

أظهرت عمليات المسح، التي أُجريت على الطلاب قبل عمل المجموعات على الإنترنت وبعدها، وجود تحسن في مواقفهم تجاه استخدام التفاعلات عبر الإنترنت لمساعدتهم في التعلم أثناء دراسة المنهاج. في العام 2008، وقبل أخذ الطلاب لسلسلة الواجبات، عبَّر 44 في المائة منهم عن الموافقة، أو الموافقة بشدة، على أن التفاعل عبر الإنترنت قد ساعدهم على التعلم؛ ثم ارتفع هذا الرقم، بعد أخذ الواجبات، إلى 61 في المائة. وفي 2010، عبَّر عددٌ أكبر من الطلاب (بلغ 51 في المائة) عن الموافقة، أو الموافقة بشدة، على أن التفاعل عبر الإنترنت ساعدهم على التعلم، وبعد أخذهم لسلسلة الواجبات شهد هذا الرقم ارتفاعاً أيضاً، حيث وصل في هذه الحالة إلى 64 في المائة. في كلتا السنتين، طُلب من الطلاب أن يحددوا أياً من التفاعلات عبر الإنترنت كانت الأكثر فائدة لهم في التعلم، وأن يعطوا أسباباً لاختياراتهم تلك. في العام 2008، وجد ما يقرب من نصف المجيبين على المسح بأن المناقشة عبر الإنترنت (والتي تنطوي على سؤال استقصائي ورد نقدي) ضمن المجموعات الصغيرة هي الأكثر فائدة. وقد اعتبر أربعة وعشرون في المائة من المشاركين بأن وضع ثبت بالمراجع المزوَّدة بالحواشي من قبل المجموعات باستخدام محرِّر مستندات غوغل (Google Docs) هو الواجب الأكثر فائدة على الإنترنت، في حين اختار 21 في المائة التأمل عبر الإنترنت ضمن مجموعات أكبر حجماً، كما رأى طلاب دفعة 2010 بأن النقاش عبر الإنترنت ضمن مجموعات صغيرة خطوةٌ مفيدة للغاية. وقدَّم الطلاب الأسباب التالية لهذا الاختيار، مُبينين أن هناك العديد من المزايا الرئيسة، التي يحصل عليها المتعلم من خلال النقاش اللاتزامني عبر الإنترنت (online asynchronous discussion) ضمن المجموعات الصغيرة:

الاستقلال الذاتي في بناء معارفهم واستخدام مهاراتهم النقدية لتقديم التغذية المرتدة لأقرانهم.

الارتياح والتناغم في تشارك الأفكار ضمن المجموعات الصغيرة.

تنوع واتساع الموارد ووجهات النظر التي يتم تبادلها.

سهولة وكفاءة تبادل الأفكار وبناء المعرفة.

توفر الوقت لتقديم رد مدروس (بالمقارنة مع التفاعلات وجهاً لوجه).

أظهرت هذه النتائج أن مهارات محو الأمية الرقمية عند الطلاب وحماسهم لبيئات الإنترنت انعكسا مباشرةً على السياق التعليمي. وقد ظهرت مفردات تنم عن الانجذاب ضمن تعليقاتهم على المسح المتعلق بالنقاش على الإنترنت، ما يشير إلى حماسهم لهذا النهج. وقد كان ملحوظاً استخدام طلاب دفعة 2008 لأسماء مشتقة من أفعال في وصفهم لعمل المجموعات عبر الإنترنت: فقد كانوا يقومون بـ"الاستماع" و"الإجابة" و"الجمع" و"التشارك" و"الكشف"، أما طلاب 2010 فقد وجدوا أن النقاش عبر الإنترنت لكتابة هوفمان "ممتعٌ" و"جذّابٌ"

و"مُحفِّزٌ". وفيما يتعلق بمهارات محو الأمية، طُلب من طلاب 2010 أن يجيبوا عن جملة "أُثمِّن التفاعلات عبر الإنترنت عالياً على صعيد تحسين مهاراتي في التواصل الكتابي". قبل أخذهم لسلسلة الواجبات، عبَّر 37 في المائة من الطلاب عن الموافقة، أو الموافقة بشدة، على هذه الجملة؛ أما بعد أخذهم لها فقد ارتفع هذا الرقم إلى 54 في المائة.

كلتا الدفعتين حددت بوضوح الفوائد التعليمية الإضافية والحيوية لعمل المجموعات ومهام مراجعة الأقران عبر الإنترنت: فقد اختبرتا مفهوم ما وراء التعلم (metalearning)، أي التعلم عن التعلم نفسه، بوصفه نتاجاً للعملية التفاعلية. قال أحد طلاب دفعة 2008: "[النقاش على الإنترنت] ساعدني على فهم كيف يفكر الآخرون حول هذا الموضوع، وهو بذلك يساعدنا على اكتشاف أفكار جديدة لأنفسنا". وضمن مجموعات النقاش الموجَّه، التي أُقيمت في العام 2010، لاحظ الطلاب أن اضطلاعهم بدور المعلم أو المدرِّب (أي "شبه الواضع للدرجات") وفَّر لهم منظوراً نقدياً جديداً حول عملهم. والتعليقات الصادرة عن اثنين من الطلاب توضح ذلك:

التغذية الراجعة الواردة من الآخرين ضمن المجموعات الصغيرة [كانت] مفيدة جداً لأنها لفتت نظري إلى ما كان قد فاتني، حيث منحتني وعياً يمكنني الاعتماد عليه في المستقبل، كما أن كوني شبه واضع للدرجات (عبر كتابة التعليقات حول مراجعات الآخرين) يحفِّز ذهني ويحضُّني على التفكير وعلى أن أكون دقيقاً جداً في كتابة المراجعات.

الأمر الأكثر فائدة تمثَّل في التفاعلات الناجمة عن مراجعات الأقران عبر الإنترنت، لأن ذلك ساعدني على إجراء تقييم ذاتي لعملي بشكلٍ أفضل، وعلى رؤية التحسينات التي كنتُ بحاجة لإدخالها ضمن بعض مجالات عملي على نحوٍ أكثر وضوحاً.

منظور المعلِّم

الردود الإيجابية تشير إلى أن الطلاب أحبوا العمل ضمن أجواء الإنترنت، وهذا اكتشاف مهم عزَّزته نتائج المسح التي أُجريت على الطلاب، لكن كيف صنَّف أولئك الذين يضعون الدرجات على الواجبات، سواء عبر شبكة الإنترنت أو خارجها، ما كتبه الطلاب نتيجةً لذلك؟ أنا والمشرفون الإلكترونيون تابعنا عن كثب نوعية الكتابة التي تم إنتاجها في كل خطوة من خطوات سلسلتي الواجبات. في العام 2008، لاحظ المشرفون الإلكترونيون أن مرحلة التأملات النقدية ضمن المجموعات الكبيرة على الإنترنت هي التي تمخَّضت عنها بعض الأعمال التي تتسم بأعلى مستويات الجودة، فقد بدا أن الطلاب كانوا يشعرون بأن المخاطر كانت أعلى، وبالتالي فإن نوعية الاستجابة كان يجب أن تكون أعلى مستوى في ذلك المنتدى المتسم بقدرٍ أكبر من العلنية، أما المهام "منخفضة المخاطر" عبر الإنترنت، والتي كان الطلاب قد نفَّذوها في بداية الأمر، فقد كانت سهلة نسبياً من

الناحية المفاهيمية: كالمساهمة في وضع قائمة مراجع مزودة بالحواشي، أو كتابة تعليق منفرد، أو الرد على تعليق طالب آخر، أو مراجعة ما كتبه طالب آخر وفقاً لنموذج تقييم بسيط. وكان الطلاب يتعلمون أن الكتابة عملية شاملة، وليست شيئاً يحدث عادةً في الليلة التي تسبق الموعد النهائي، كما كان من المهم ترسيخ هذا المفهوم عن طريق تخصيص نسبة مئوية من الدرجة الإجمالية للمهام "منخفضة المخاطر" أو المهام "الإجرائية". والأهم من ذلك، إننا سعينا إلى توفير التغذية الراجعة التكوينية أثناء تلك العملية. وكانت خطوة مراجعة الأقران على الإنترنت مثالية بالنسبة لهذه الأخيرة، خصوصاً بالنظر إلى ضخامة حجم الصف الدراسي.

وكانت المهمة التي تتسم بـ"أعلى درجات المخاطر" – ككتابة مراجعة عن مقال أو عن حفل موسيقي – تستلزم وجود أسلوبٍ في الكتابة يتّسم بقدر أكبر من الرسمية إلى جانب الجمع بين مهارات محو الأمية، التي تم تطويرها في الخطوات السابقة، وتتمثل في تجميع وجهات النظر والتعليق النقدي والمحاجة القائمة على الأدلة والاستخدام الصحيح لمصطلحات الموسيقى وتوفير المراجع والاقتباسات المناسبة، كما شجّعتُ الطلاب على الاستفادة من المعرفة والخبرة في الجدال المنطقي، اللتين تم اكتسابهما في العمل الجماعي عبر الإنترنت، حيث طلبتُ منهم تضمين مقالاتهم النهائية مراجع ذات صلة بالنقاشات، التي تمت على الإنترنت، وهي خطوة كانت تستحق أيضاً جزءاً من الدرجة الإجمالية. وفي الكتابات، التي تمخّضت عن ذلك، أظهر الطلاب فهماً للكيفية التي يمكن من خلالها للنقاش والتأمل عبر الإنترنت، واللذين يتسمان بدرجة أقل من الرسمية، أن يشكّلا رافداً لمقالاتهم الجدالية التأملية، التي تتسم بقدر أكبر من الرسمية. وفي أفضل المقالات (بداية الصفحة12) قام الطلاب بإجراء توليفة من الأساليب الخاصة بأقرانهم وبالباحثين بهدف تسخيرها خدمةً لأطروحاتهم.

خلال إعادة إعطاء هذا المنهاج في العام 2010 بذلتُ جهوداً أكبر للتأكيد على الروابط بين الكتابة القائمة على النقاش عبر الإنترنت والمقالات الفردية النهائية. وشمل ذلك إدخال الخطوات الإضافية المذكورة أعلاه ضمن فقرتي "الخلفية" و"التنفيذ"، والتأكيد مراراً وتكراراً، عبر وثائق تقييم المنهاج وشفهياً داخل الصف، على أن المقال النهائي ليس إلا جزءاً من عملية أوسع نطاقاً لتطوير الكتابة. وقد أخذ الطلاب هذا الأمر على محمل الجد، فكان أحد العوامل التي ساهمت في تحسين معدل درجاتهم في الواجب الكتابي النهائي، حيث قفز من 77) +B في المائة) في 2008 إلى 81) -A في المائة) في 2010. في السنة الفاصلة (2009)، حيث لم تكن سلسلة الواجبات الكتابية عبر الإنترنت مدرجةً ضمن المنهاج، سلّم الطلاب ببساطة نسخاً ورقية من مقالاتهم النهائية، التي كانوا قد كتبوها وأجروا الأبحاث عليها وفقاً لأساليبهم الشخصية، وقد كان لافتاً أن الدرجات على المقالات النهائية كانت أقل في ذلك العام، حيث بلغ متوسطها 74 في المائة (B).

لاحظ المشرفون الإلكترونيون في العام 2010، والذين كان العديد منهم مشاركاً أيضاً في إعطاء المنهاج لعام 2008 وبالصفة نفسها، أن نوعية التعليقات والتأملات كانت أفضل في العام 2010، وذلك لأن سلسلة المهام على الإنترنت كانت أكثر إحكاماً وتركيزاً. كما لمسوا وجود رؤية تتسم بقدر أكبر من النقدية وتطوراً في الأساليب الشخصية للطلاب. تحتوي التعليقات التالية الصادرة عن اثنين من المشرفين الإلكترونيين لعام 2010 على أمثلة عن الطلاب متعلقة بهذا الموضوع:

أعجبتني بعض التعليقات النقدية، التي تنم عن وجود رؤية ثاقبة حول كتابة هوفمان على وجه الخصوص. على سبيل المثال: "على الرغم من رؤيته الذاتية، فإن الكتابة مقنعة جداً لأنه لا يقدم وصفاً للموسيقى وحسب، بل أيضاً أدلة حول كيفية إثارة هذه العاطفة. هذا ويتم استخدام الإشارات إلى نقاط معينة من العمل الموسيقي والتقنيات الموسيقية في محاولة لتبرير طريقة تفكيره".

كانت نوعية الردود المكتوبة راقية [وهنا يقتبس هذا الرد لأحد الطلاب على الجزء 3- المجموعة 4، وهي مهمة تتطلب منه تبني الأسلوب المُقنِع لمراجع ينتمي إلى أوائل القرن التاسع عشر، ويكتب عن السيمفونية الخامسة لبيتهوفن]: "هل يمكننا القول، في حال ألقينا نظرة إلى الوراء على موسيقى الماضي بوصفها مزيجاً متراصاً من اللون والمجد والنار، إن بيتهوفن كان يمثل بالنسبة لزمنه ما كان يمثله هاندل بالنسبة للأمس؟ وإن الأصداء المؤثرة لموشحاته الدينية المهيبة قد ولّدت ذلك الأسلوب الرومانسي نفسه، الذي يتخلل أعظم سيمفونيات بيتهوفن وكونشيرتوهاته؟ بالتأكيد، لم يكن هاندل متمرداً مثلما كان بيتهوفن؛ كما لم تشغل موسيقاه ذات المستوى من حمى النقاش، لكن على صعيد الروح والطاقة والعذوبة التراجيدية والقوة، ثمة أمرٌ مماثل، أمرٌ يحوي بين طياته قدرةً انفجارية أكبر من أن يتم احتواؤها [الخ.].

على الرغم من التحسينات، التي شهدتها قدراتهم على الكتابة بإقناع عن الموسيقى، فإن الطلاب ظلوا يواجهون بعض المشاكل التي لا يُستهان بها، ففي المقابلات مع المعلمين، الذين قاموا بتقدير درجات المقالات النهائية، وضمن المجموعات الطلابية للنقاش الموجَّه، تم تحديد النقاط التالية بوصفها نقاطاً مثيرة للقلق:

صعوبات في استخدام المصطلح أو المفهوم الموسيقي المناسب في السياق الصحيح.

صعوبات في صياغة طروحات ذات مستوى أعلى تتخطى المقارنات البسيطة وتذهب باتجاه الردود التي تتسم بدرجة أكبر من النقد.

حاجة الطلاب إلى المزيد من التطوير لأساليبهم الشخصية في مجال الكتابة.

وتشمل استراتيجيات التعلم الإلكتروني للتعامل مع هذه القضايا داخل وخارج مناهج تاريخ الموسيقى للسنة الجامعية الأولى ما يلي:

إنشاء الطلاب لمسرد خاص بالمقرر (كذلك الخاص بنظام مودل Moodle لإدارة التعلم/المنهاج) يكون موجهاً خصيصاً نحو تطوير مفردات التخصص.[14]

وجود مهام موسَّعة للنقاش عبر الإنترنت تكون متمحورة حول موضوع أو قضية مركزية (ربما يتم تقديمها داخل الصف)، وتساهم تحديداً في تعزيز التعلم عند الطلاب واستخدامهم للمصطلحات الموسيقية الجديدة ضمن سياقها(على سبيل المثال، من المسرد الخاص بالمنهاج).

التركيز على تحليل الأقران للكتابة، واستكشاف الجوانب الإيجابية والسلبية للكتابة (على سبيل المثال باستخدام اختبار هيلين سورد للتمديدات الصحية على الإنترنت)، ومحاولة تحديد السمات المميزة لـ"الأسلوب" الشخصي للكاتب.

الخلاصة: أربعة أسس توجيهية

بالاعتماد على التغذية الراجعة من الطلاب وهيئة التدريس في عامي 2008 و2010، باستخدام حلقات محو الأمية في صفوف تاريخ الموسيقى، قمتُ بتطوير الأسس التوجيهية الأربعة التالية ("التاءات الأربع")[15] لاستخدام العمل الجماعي على الإنترنت من أجل تحسين الكتابة عند الطلاب داخل وخارج منهاج تاريخ الموسيقى لطلاب السنة الأولى:

1. التقسيم إلى وحدات والتفكير بما وراء وحدة الإنترنت.

في مقاله الاستفزازي حول دمج تقنيات التعلم الجديدة ضمن منهاج الموسيقى، يقدم خوسيه بوين طرحاً ممتازاً يعتبر فيه أنه يمكن استخدام النقاش على الإنترنت لتحفيز وتعزيز مادة المحاضرة والتأمل فيها.[16] وفي "المناهج المختلطة" (أي تلك التي تستخدم التعلم والتعليم عبر الإنترنت وخارجها على حد سواء)، يجب دمج المكونات الموجودة على الإنترنت مع مجموعة متنوعة من أساليب التعلم الملائمة الأخرى، ثم اختيار الأداة الأفضل (سواء عبر الإنترنت أو خارجها) لمهمة التعلم، كما يجب التأكد من أن العلاقات بين المهام الكتابية على الإنترنت وخارجها واضحة للطلاب.

2. التحفيز من منظور الطالب.

يشعر الطلاب بالقلق حيال وجودهم على الإنترنت. الانتقال من مهام كتابية متدنية المخاطر على الإنترنت (أي تلك التي تُنفَّذ ضمن المجموعات الصغيرة، ولا تُمنح عليها درجات، وتتسم بدرجة أقل من الرسمية) إلى مهام ذات مستوى أعلى من المخاطر (أي تلك التي تُنفَّذ ضمن المجموعات الكبيرة، وتُمنح عليها درجات، وتتسم بدرجة أكبر من الرسمية) يخلق لهم بيئة آمنة يستطيعون فيها التعبير عن أنفسهم، وتسخير ما يتمتعون به من محو للأمية الرقمية لأجل غايات تعليمية. ولم يكن العمل الذي قام به الطلاب على الإنترنت في المقررات التي درَّستُها قابلاً للمشاهدة إلا من قبل طلاب الصف وأنا والمشرفين الإلكترونيين.

ويعني تحفيز التفاعلات عبر الإنترنت من منظور الطالب أيضاً إتاحة المجال للطلاب كي يثروا النقاشات بما في حوزتهم من أفكار وردود وأمثلة، وقد تمخَّضت مناقشة الأسلوب النثري لهوفمان عن محادثات مثمرة، لا سيما عندما قارن الطلاب ردود أفعالهم على سيمفونية بيتهوفن الخامسة بردود أفعال هوفمان، ثم استحضروا أمثلة من تجربتهم الخاصة في الاستماع للموسيقى، التي كانت قد دفعتهم إلى بلوغ مستويات مماثلة لتلك التي بلغها هوفمان على صعيد الثناء والخشوع.

3. تكوين نموذج عن هذه العملية، والسماح بـ«دور المعلم».

يجب النظر في تجميع الكتابات العالية الجودة للطلاب (بعد أخذ إذن الطلاب واستخدامها دون ذكر أسمائهم) لاستخدامها كنماذج تُظهر، على سبيل المثال، كيف يمكن للنقاش عبر الإنترنت أن يشكل رافداً للمقالات الرسمية. مثل هذه الأمثلة الحقيقية تساعد الطلاب على معرفة الطرق، التي يمكنهم من خلالها أيضاً ولوج "مجموعة التخاطب" (discourse community) الخاصة بالباحث الموسيقي، وذلك انطلاقاً من وجهات النظر والمفردات الخاصة بهم. والفائدة التي تحملها هذه النماذج بالنسبة للطلاب تعادل على الأقل الفائدة التي تنطوي عليها الأمثلة الأكاديمية للكتابة الجيدة المستمدة من داخل التخصص.

بما أن الطلاب غالباً ما يشعرون بالسعادة عندما يقومون بدور المعلم، فمن المنطقي بالنسبة للمعلمين أن يعطوهم المجال لاستخدام وتطوير هذه المهارة، مثلاً عبر استخدام أسس بسيطة وغير مقيَّدة لتقييم مراجعة الأقران. عندما استخدمنا مراجعة الأقران للمرة الأولى على الإنترنت، وجدنا أننا كنا صارمين جداً في توجيه الطلاب حول كيفية الرد. وقد كشفت النقاشات، التي قامت بها مجموعات النقاش الموجَّه، عن أن الطلاب كانت لديهم أفكار لكي يطرحوها على أقرانهم على عدة مستويات، وهي نابعة من التحليلات متعددة الطبقات للكتابة النثرية، والتي قاموا بها عبر الإنترنت. فقد كانوا يريدون فضاءً لتقديم هذه التغذية الراجعة.

4. تولي الإشراف والإرشاد أيضاً.

لاحظ أحد طلاب دفعة 2008 أن مجموعته استنبطت العديد من الأسئلة الجيدة، "لكن لم يتمكن أحدٌ من الإجابة عنها". إحدى الطرق للتغلب على هذه المشكلة تتمثل في إدخال الخبراء على خط النقاشات الجارية بين الطلاب، كونهم يستطيعون مساعدة الطلاب على استنباط وإيجاد الإجابات الجيدة. بالنسبة لطلاب السنة الأولى، على وجه الخصوص، بإمكان المشرف الإلكتروني أن يؤدي دوراً مهماً في توجيه النقاش، كما يستطيع المشرفون الإلكترونيون محاكاة نموذج عملية العقل المتسائل، وذلك عبر اقتراح الطرق المؤدية إلى الإجابات وإرشاد الطلاب إلى الطرق التي تمكِّنهم من إضفاء مصداقية على أساليبهم.

الملحق A: نتائج عمليات المسح على الطلاب

في نسخة 2008 من المنهاج أكمل 123 طالباً المسح الأول في حين أكمل 103 طلاب المسح الثاني. وفي نسخة 2010 قام 103 طلاب بإكمال كلا الاستبيانين. خلال المسح الأول، الذي أُجري في كلتا السنتين، تم جمع معلومات حول محو أمية الطلاب في مجال الإنترنت (إلى جانب بنود أخرى). كانت الفكرة تتمثل في الحصول على فهم أساسي لدرجة الكفاءة في استخدام الإنترنت لدى كل دفعة من الطلاب، لذلك طُرحت على الطلاب أسئلة متنوعة تتعلق بالاستخدام الاجتماعي والتعليمي لمختلف الوسائط الرقمية وأدوات/ مواقع الشبكة العنكبوتية. في الجداول أدناه يتم فقط عرض نسبة الطلبة الذين أجابوا بـ"نعم" على كل سؤال (أي إن الإجابات التي تتضمن "لا" و"لا إجابة" لا يتم عرضها). وتنقسم نتائج الدراستين إلى ثلاثة جداول: محو الأمية الرقمية، والمواقف تجاه التعلم عبر الإنترنت (قبل دراسة المنهاج وبعدها)، والمواقف تجاه واجبات النقاش عبر الإنترنت.

1. نتائج المسح على محو الأمية الرقمية عند الطلاب قبل دراسة المنهاج (المجيبون على المسح في المائة)

لكي أعرف مدى محو أمية الحاسوب لديك من فضلك أخبرني إذا كنتَ:

	2008	2010
أ) تملك جهاز حاسوب في المنزل	99	96
ب) تستخدم في معظم الأحيان جهاز حاسوب في الجامعة	31	37
ج) تملك جهاز آيبود أو أي نوع آخر من الأجهزة المتنقلة لتشغيل الموسيقى	84	85
د) تستخدم شريحة ذاكرة لنقل البيانات	75	81
ه) تستخدم جميع أصابعك عندما تطبع على لوحة المفاتيح	86	76
و) خضعت لدورة أساسية في علوم الحاسوب	33	28
ز) تستطيع كتابة شيفرة حاسوبية (برمجة)	16	16

فيما يتعلق باستخدامك الاجتماعي/ التعليمي للإنترنت، هل قمتَ:

	2008	2010
أ) باستخدام الإنترنت لإجراء حجز أو لشراء شيء ما	87	95
ب) بإجراء عمليات مصرفية عبر الإنترنت	80	83
ج) بالتسجيل لدى فيسبوك أو بيبو أو أي شبكة تواصل اجتماعي أخرى	82	90
د) بإنشاء أو استخدام موقع شخصي أو عائلي على الإنترنت	25	31
ه) باستخدام محرك الباحث العلمي من غوغل Google Scholar في دراساتك	41	42
و) باستخدام محرِّر مستندات غوغل Google Docs في دراساتك	29	33
ز) باستخدام ويكيبيديا للحصول على معلومات عن أي شيء	93	92
ح) بتصفح يوتيوب و/أو نشر أي شيء على يوتيوب	88	98
ط) بالبحث عن معلومات متعلقة بالموسيقى على الإنترنت	93	97

2. نتائج المسح على مواقف الطلاب تجاه التعلم عبر الإنترنت قبل دراسة المنهاج وبعدها (المجيبون على المسح في المائة)

نتائج 2008

		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أخالف	أخالف بشدة
أ) التفاعل عبر الإنترنت يساعدني على التعلم	قبل:	8	35	31	17	9
	بعد:	23	38	35	3	1
ب) أثمِّن التفاعلات عبر الإنترنت عالياً على صعيد جمع وتبادل المعلومات	قبل:	10	44	18	24	6
	بعد:	17	52	26	5	0

نتائج 2010

		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أخالف	أخالف بشدة
أ) التفاعل عبر الإنترنت يساعدني على التعلم	قبل:	9	42	39	9	1
	بعد:	10	54	27	8	1
ب) أثمّن التفاعلات عبر الإنترنت عالياً على صعيد جمع وتبادل المعلومات	قبل:	17	60	18	5	0
	بعد:	19	50	24	6	1
ج) أثمّن التفاعلات عبر الإنترنت عالياً على صعيد تحسين مهاراتي في التواصل الكتابي	قبل:	4	37	44	13	2
	بعد:	12	41	38	9	0

3. نتائج المسح على مواقف الطلاب تجاه سلسلتي واجبات النقاش عبر الإنترنت بعد دراسة المنهاج (المجيبون على المسح في المائة)

أسئلة 2008: من فضلك قيِّم كل خطوة من الواجب على الإنترنت. هل كانت مفيدة في مساعدتك على التعلم؟

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أخالف	أخالف بشدة
أ) جمع المراجع المزودة بالحواشي باستخدام محرر مستندات غوغل	9	32	25	24	10
ب) النقاش عبر الإنترنت ضمن مجموعات صغيرة (سؤال استقصائي وإجابة)	8	41	24	20	7
ج) التأمل النقدي عبر الإنترنت ضمن مجموعات كبيرة	6	31	28	24	11

أسئلة 2010: من فضلك قيِّم كل خطوة من واجب النقاش. هل كانت مفيدة في مساعدتك على التعلم؟

أوافق بشدة أوافق محايد أخالف أخالف بشدة

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أخالف	أخالف بشدة
أ) استخدام ويردل أو اختبار التمديدات الصحية لتحليل مراجعة هوفمان	13	41	29	15	2
ب) كتاباتك المنشورة على الإنترنت حول مراجعة هوفمان ضمن مجموعات صغيرة	17	57	22	4	0
ج) ردود أفعال الأقران على كتاباتك المنشورة على الإنترنت	25	45	26	4	0

الملحق B: التعليقات المكتوبة من الطلاب والمشرفين الإلكترونيين

1. تعليقات مختارة للطلاب حول الفعالية الشاملة لسلسلة واجبات 2010

فيما يلي مجموعة مختارة من التعليقات من المسح الثاني، الذي يحمل اسم Music 144/G، وقُدِّم في العام 2010، وهي متعلقة بالملحق A.3: وقد سُئل الطلاب حول أيٍّ خطوة من هذه الخطوات كانت الأكثر فائدة لهم في التعلم، وطُلب منهم شرح السبب بإيجاز. في هذه التعليقات تشير "أ" أو "ب" أو "ج" إلى تلك الخطوة المعينة ضمن سلسلة واجبات 2010، وذلك على النحو التالي: أ) استخدام ويردل أو اختبار التمديدات الصحية لتحليل مراجعة هوفمان؛ ب) كتاباتك المنشورة على الإنترنت حول مراجعة هوفمان ضمن مجموعات صغيرة؛ ج) ردود أفعال الأقران على كتاباتك المنشورة على الإنترنت.

"كانت "ب" مفيدة للغاية مع أن "ج" كانت هي الأكثر فائدة، نظراً لأنها تسمح للتعليقات النقدية المنشورة من دون ذكر أسماء أصحابها، وذلك من ثلاث وجهات نظر مختلفة (أو ثلاثة أشخاص مختلفين)، ما يسمح لك برؤية المشكلات في المكان الذي لم تلاحظها فيه سابقاً".

"وجدتُ أن (ج) و(ب) هما الأكثر فائدة وإثارة للمتعة، فالعمل على الإنترنت يبسط هذه العملية (مراجعة الأقران) إلى حدٍّ كبير".

"كتابتي للرد الخاص بي لأنه أجبرني على التناغم والتفاعل مع المحتوى بطريقة نشطة".

"(ب) و(ج). التغذية الراجعة الواردة من الآخرين ضمن المجموعات الصغيرة [كانت] مفيدة جداً لأنها لفتت نظري إلى ما كان قد فاتني، حيث منحتني وعياً يمكنني الاعتماد عليه في المستقبل، كما أن كوني شبه واضع للدرجات (عبر كتابة التعليقات حول مراجعات الآخرين) يحفِّز ذهني ويحضُّني على التفكير وعلى أن أكون دقيقاً جداً في كتابة المراجعات".

"كانت التفاعلات في مراجعة الأقران على الإنترنت هي الأكثر فائدة لأنها ساعدتني على إجراء تقييم ذاتي لعملي بشكلٍ أفضل، وعلى رؤية التحسينات التي كنتُ بحاجة لإدخالها ضمن أماكن معينة من عمليٍ على نحوٍ أكثر وضوحا".

"ربما (ج) نظراً لأنها تجعلني أفكر في الجوانب، التي غابت عني في السابق، فقد أجبرتني كتابة الرد [الردود] إلى أعضاء آخرين على التفكير في القضايا على نحوٍ أعمق ومفصل بدقة لكي أبدو أكثر عقلانية".

"سمحت لي (ب) بالتفاعل مع مراجعات عن بيتهوفن كما مكَّنتني من تحليلها بشكلٍ نقدي".

"منتدى النقاش على الإنترنت حفَّزني على القيام بهذا العمل، وذلك لمعرفة ما يفكر به الآخرون".

2. نخبة من تعليقات المشرفين الإلكترونيين بشأن الفعالية الشاملة لسلسلة واجبات 2010

فيما يلي مجموعة مختارة من الردود على مختلف الأسئلة التي طُرحت على المشرفين الإلكترونيين بعد انتهاء المنهاج. والردود الموسومة بنقاط سوداء والتي تُقدَّم على كل سؤال هي من مشرفين إلكترونيين مختلفين.

1. يرجى التعليق على الواجب على صعيد جذبه للطلاب. هل بدوا متحمسين؟

"وجدتُ أن الطلاب كانوا في غاية التفاعل مع واجب النقاش الجماعي".

"وجدتُ أن الغالبية العظمى تعاطت مع هذا الواجب بشكل جيد للغاية وتفاعلت مع هذه المهمة وفيما بينها بإيجابية وحماس".

"نوعية الكتابة تحسنت مع كل مقال يُنشر بشكل عام".

2. يرجى التعليق على الواجب من حيث نوعية الردود المكتوبة التي تم إنتاجها، فهل شجَّعهم على التفكير بشكل نقدي وبنّاء حول كتابة المراجعات؟

"التقييم ليس صعباً للغاية وليس سهلاً للغاية، بل هو يوازن تماماً بين هذين الأمرين. أعجبتني بعض التعليقات النقدية والثاقبة حول كتابة هوفمان بشكل خاص [إلخ]".

"لقد فكَّر الطلاب بشكلٍ نقدي وبنّاء حول كتابة المراجعات، كما أن ذلك شجع الطلاب على التفكير ملياً حيال ردودهم".

3. ثمة أدلة تشير إلى أن الطلاب يشعرون بالارتياح التام عندما يكونون على الإنترنت، على الأقل ضمن سياق اجتماعي. هل وجدت أن الأمر كذلك ضمن هذا السياق التعليمي؟ إذا كان الأمر كذلك، ما المؤشرات، وإذا لم يكن كذلك، كيف يمكن تحسين هذا الأمر؟

"أعتقد أن الطلاب (يشعرون بالارتياح التام عندما يكونون على الإنترنت) حتى ضمن هذا السياق التعليمي. وأعتقد أن هذا كان واضحاً من خلال العدد الكبير من الطلاب، الذين شاركوا في النقاشات الجماعية، حيث واجه اثنان فقط من الطلاب بعض الصعوبات الفنية. قد لا تكون الإنترنت (شبكة اجتماعية) في حد ذاتها، إلا أنه يبدو أن الطلاب يتفاعلون معها كوسيلة تواصل، وأعتقد أن الارتياح في العمل عبر الإنترنت (بالنسبة لمعظم الطلاب) يشجع على المشاركة».

4. كيف تفاعل الطلاب مع مهمة الرد على بعضهم بعضاً؟

"أعتقد أن رد فعل الطلبة تجاه الرد على بعضهم بعضاً كان إيجابيا بصفة عامة. كان الطلاب عموماً صريحين وأسخياء في كيل المديح. كان هناك عدد قليل جداً من التعليقات السلبية، هذا إن وجدت، وحتى التعليقات السلبية كانت بنّاءة".

"الصعوبة الرئيسة أحسَّ بها أولئك، الذين يشعرون بأنهم في وضع غير مريح ربما لأنهم طلاب تربية عامة، وليسوا اختصاصيين في الموسيقى، أو بسبب مشاكل في اللغة، أما الآخرون ضمن المجموعة فكانوا إيجابيين ومشجِّعين في ملاحظاتهم لهؤلاء الطلاب".

الملحق C: أمثلة عن الواجبات ونماذج التغذية المرتدة وأسس التقييم من ربيع 2010

1. ورقة فردية مع نقاش جماعي حول إي تي إيه هوفمان

يُخصَّص لها 15 في المائة من الدرجة النهائية (تُقدَّر درجاتها من أصل 15)

نظرة عامة

في هذا الواجب ستقوم بتحليل مراجعة إي تي إيه هوفمان للسيمفونية الخامسة لبيتهوفن والمشاركة في نقاش جماعي حول تحليلاتك. بعد ذلك ستبدأ بتطوير أسلوبك في كتابة المراجعة.

الخطوة 1 اختر مجموعة.

سيتعين عليك الدخول إلى نظام سيسيل (CECIL) (أي نظام إدارة التعلم على الإنترنت لجامعة أوكلاند) والتسجيل ضمن مجموعة مكونة من خمسة أشخاص خلال الفترة بين 25-18 مارس.

خلال هذه الفترة فقط، بإمكانك الولوج ذاتياً إلى داخل بيانات إحدى المجموعات المرقَّمة المدرجة ضمن مجاري بيانات (Streams) نظام سيسيل.

ستكون قادراً على رؤية عدد الأماكن المتبقية في مجرى البيانات، إنما ليس الأشخاص، الذين قاموا مسبقاً بالتسجيل، لذلك إذا كنت ترغب في التسجيل مع أصدقائك يجب عليك أن ترتِّب معهم حول رقم المجموعة التي ستختارونها جميعاً.

الخطوة 2 اقرأ وحلِّل مراجعة هوفمان (بحلول الساعة 12 بعد منتصف الليل في 26 مارس على الإنترنت).

يرجى قراءة مراجعة هوفمان للسيمفونية الخامسة لبيتهوفن بعناية. يمكن الوصول إلى هذه المراجعة عبر موقع: http://www.raptusassociation.org/hoffmann_e.html

انشر بياناً مقتضباً (من 200 كلمة كحد أقصى) ضمن منتدى النقاش الخاص بمجموعتك تجيب من خلاله على الأسئلة التالية:

1. برأيك ما النقطة الرئيسة التي يثيرها هوفمان في مراجعته؟ [1 درجة]
2. كيف يستخدم اللغة ليحاول إقناع قرائه؟ [2 درجة]
3. هل أنت مقتنع؟ إذا كان الأمر كذلك، لماذا؟ وإن لم يكن كذلك، لمَ لا؟ (أي ضع الاعتبار العوامل التي تجعل كتابة أي شخص مقنعة). [2 درجة]

الخطوة 3: الردود على مجموعتك، وعلى هوفمان.

بحلول يوم الاثنين الموافق 29 مارس، في الساعة 12 بعد منتصف الليل، وضمن مجموعة النقاش الخاصة بك على نظام سيسيل:

انشر رداً واحداً على إحدى إجابات أقرانك على الأسئلة المذكورة أعلاه (50 كلمة كحد أقصى). احرص من فضلك على أن يكون أسلوبك مهذباً وبنّاءً! [2 درجة]

بحلول يوم الأربعاء الموافق 31 مارس، في الساعة 12 بعد منتصف الليل، وضمن مجموعة النقاش الخاصة بك على نظام سيسيل:

الآن اختر مؤلفاً موسيقياً آخر عاش قبل العام 1800 (باستثناء هايدن أو موزارت)- قد يكون من المؤلفين، الذين درسناهم في المنهاج حتى الآن- ثم اكتب فقرة تقارن فيها بينه وبين بيتهوفن، بوصفه مؤلفاً أكثر أو أقل أهمية منه، وذلك باستخدام أقصى ما تستطيع حشده من درجات الإقناع اللغوي. بإمكانك محاكاة هوفمان إذا كنت تجد أسلوبه مؤثراً (300 كلمة كحد أقصى). انشر فقرتك على صفحة منتدى النقاش الخاص بمجموعتك. [5 درجات].

بحلول يوم الجمعة الموافق 2 أبريل، الساعة 12 بعد منتصف الليل، وضمن مجموعة النقاش الخاصة بك على موقع سيسيل:

الآن اقرأ فقرات المقارنة، التي كتبها أقرانك، ثم اكتب تعليقاً واحداً بنّاءً ومختصراً (100 كلمة كحد أقصى) حول أسلوب الكتابة/ اللغة المعتمد من قبل عضو آخر في مجموعتك: ما الذي تجده مؤثراً في أسلوبه، أو كيف يمكن جعله أكثر إقناعاً؟ [3 درجات]

2. ورقة مراجعة فردية لعمل موسيقي مع تغذية مرتدة للأقران.

يُخصَّص لها 20 في المائة من الدرجة النهائية (تُقدَّر درجاتها من أصل 100)

بما أنه يتعين كتابة المراجعة بحلول 19 مايو، فإنها لفكرة جيدة أن تبدأ في التفكير بشأن اختيارك للفعالية التي ستقوم بمراجعتها في وقت مبكر من الفصل الدراسي.

الخطوة 1: الخلفية والدعم.

لكي تزوِّد نفسك بخلفية حول فكرة كتابة المراجعة الموسيقية بشكل عام، يرجى الاطلاع على مقال غراهام ريد عبر موقع:

http://www.elsewhere.co.nz/culturalelsewhere/370/the-role-and-responsibilities-of-the-critic-essay/

يمكنك أيضاً تعريف نفسك بأسلوب المراجعة من خلال قراءة المراجعات في صحيفة «ذا نيوزيلاند هيرالد The New Zealand Herald» والأخذ في الاعتبار نقاط النجاح والفشل.

الخطوة 2: اكتب مراجعتك واعرضها للمراجعة من قبل الأقران بحلول الأربعاء 19 مايو، في الساعة 12 بعد منتصف الليل، عبر نظام أوروباي (Aropä) (على الإنترنت)

اكتب مراجعة من 800 كلمة عن أي فعالية موسيقية عامة جرت أخيراً، وكنتَ قد حضرتَها بين مارس وأواخر مايو من هذا العام. ويجب أن تلخِّص هذه المراجعة نوع الفعالية والمؤدِّين فيها والبرنامج الخاص بها، كما ينبغي تكريس نصفها على الأقل لرأيك بها- ما الذي كان مميزاً فيها، ما الذي استمتعت به وما الذي كرهته، والأهم من ذلك كله، لماذا. سلِّم مراجعتك إلى نظام أوروباي (Aropä) على الإنترنت الخاص بمراجعة الطلاب لأقرانهم دون معرفة أسمائهم والتابع لجامعة أوكلاند، وذلك من خلال موقع: https://aropa.ec.auckland.ac.nz/src/aropa.php.

الخطوة 3: قم بمراجعة أعمال أقرانك بحلول الأربعاء الموافق 26 مايو، في الساعة 12 بعد منتصف الليل، عبر نظام (Aropä) (على الإنترنت)

سيُخصَّص لك ما لا يزيد على ثلاث مراجعات أخرى من طلاب الصف /MUSIC 144 G. وسيُطلب منك تعبئة نموذج بسيط للتغذية الراجعة عن كل مراجعة، وتسليمها إلى (نظام Aropä) (بمعدل إجمالي يصل إلى 200 كلمة للمراجعة الواحدة). وستتولى هيئة المعلمين تقييم تغذيتك المرتدة لأقرانك من حيث جودتها ومدى كونها بنّاءة والتزامها بالتوقيت المحدد [5 درجات].

الخطوة 4: سلِّم مراجعتك النهائية بحلول يوم الجمعة الموافق 4 يونيو، الساعة 4 بعد الظهر.

في المقابل، ستتلقى تغذية راجعة من أقرانك حول عملك، وسيكون بإمكانك استخدام هذه التغذية الراجعة لتنقيح عملك قبل التسليم [15 درجة]

3. نموذج تغذية راجعة على الإنترنت لمراجعة الموسيقى (للتغذية الراجعة بين الطلاب عند استخدامهم نظام Aropä)

علِّق بشكلٍ بنّاء على ما قام به المؤلِّف على صعيد:

- شرح الفعالية

- التقييم النقدي للفعالية

- استخدام لغة مقنعة

- استخدام أدلة

- قدِّم اقتراحين أو ثلاثة اقتراحات ملموسة لمساعدة المؤلف في تحسين مراجعته

4. تقييم ملخص واجب مراجعة الموسيقى

المحتوى

شرح الفعالية	A	B	C	D	20/
التقييم النقدي	A	B	C	D	20/
استخدام الأدلة	A	B	C	D	20/
اللغة المقنعة	A	B	C	D	20/
التنقيحات	A	B	C	D	10/
قواعد النحو والإملاء	A	B	C	D	10/
الدرجة					100/

التعليقات

نقاط القوة الرئيسة لهذا الواجب:

المجالات التي يمكن تحسينها :

الهوامش

(1) راجع على سبيل المثال مقال ديانا إم أندون وجون درون ولين بيمبرتون وكريس بوين،] "E-Learning Environments for Digitally-Minded Students" بيئات التعلم الإلكتروني للطلاب ذوي التوجه الرقمي [المنشور في مجلة Journal of Interactive Learning Research [مجلة أبحاث التعلم التفاعلي] 18 ،عدد 53 -41 :(2007) 1.

(2) راجع على سبيل المثال مقال بيل أندرسون وماري سيمبسون، "Learning" A Social Affair and Teaching at a Distance: [التعلُّم والتعليم عن بعد: شأن اجتماعي] المنشور في مجلة Computers in NZ Schools [أجهزة الكمبيوتر في مدارس نيوزيلاندا] 10، عدد 1 (29 - 25 :(1998؛ ومقال ديفيد دي كيرتيس ومايكل جيه لوسون، "Exploring Collaborative Online Learning" [استكشاف التعلم التعاوني عبر الإنترنت] المنشور في مجلة Journal of Asynchronous Learning Networks [مجلة شبكات التعلم اللاتزامني] 5، عدد 1 (2001): 21 - 55؛ ومقال مارثا إي غابرييل، "Learning Together: Exploring Group Interactions Online" [التعلم الجماعي: استكشاف التفاعلات الجماعية على الإنترنت] المنشور في مجلة Journal of Distance Education [مجلة التعليم عن بعد] 19، عدد 1 (2004): 54 - 72؛ ومقال باميلا هودجسون، "How to Teach in Cyberspace،" [كيفية التعليم في الفضاء الإلكتروني] المنشور في مجلة Techniques [تقنيات] وتصدر عن [Association for Career and Technical Education جمعية التعليم المهني والفني] 74، عدد 5 (1999): 34؛ ومقال نانسي نوفمبر، "Integrating Online Group Work into First-Year Music Studies in New Zealand: 'This IS a University'"، [دمج عمل مجموعات الإنترنت ضمن الدراسات الموسيقية لطلاب السنة الأولى في نيوزيلاندا: "هذه جامعة"]المنشور في كتاب Interaction in Communication Technologies and Virtual Learning Environments: Human Factors [التفاعل في تقانات التواصل وبيئات التعلم الافتراضي: عوامل بشرية]، للمحررة أنجيلا تي راغوسا والصادر في العام 2010 عن دار Hershey، PA: Information) Science Reference)، 314- 330؛ وكتاب رينا إم بالوف وكيث برات Collaborating Online: Learning Together in Community [التعاون عبر الإنترنت: التعلم

الجماعي في المجتمع] الصادر في العام 2005 عن دار (San Francisco: Jossey-Bass)؛ ومقال فيلهيلمينا سافينا، "Interaction: The Power and the Promise of Active Online Learning،" [التفاعل: قوة ووعد التعلم النشط عبر الإنترنت] المنشور في كتاب Finding Your Online Voice: Stories Told by Experienced Online Educators [كيف تجد صوتك على الإنترنت: قصص يرويها اختصاصيون في التعليم عبر الإنترنت] للمحرِّر جيه مايكل سبيكتر، والصادر في العام 2007 عن دار (Mahwah، NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates، 141-162).

(3) للحصول على تعريف ملائم وشامل لمحو الأمية، انظر فقرة "Towards a Definition of Historical Literacy" [نحو تعريف لمحو الأمية التاريخية] ضمن فصل "Historical Literacy" [محو الأمية التاريخية] في كتاب توني تايلور وكارمل يونغ، Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools [صناعة التاريخ: دليل تعليم وتعلم التاريخ في المدارس الأسترالية]: http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page.

(4) ثمة حالة استثنائية تتمثل في دراسة خوسيه أنطونيو بوين، "Teaching Naked: Why Removing Technology from your Classroom will Improve Student Learning" [التعليم عارياً: لماذا تؤدي إزالة التكنولوجيا من صفك إلى تحسين التعلم عند الطلاب]، المنشورة في مجلة National Forum for Teaching and Learning [المنتدى الوطني للتعليم والتعلم] 16، عدد 1 (2006): 5-1. النص الكامل متوفر عبر الموقع التالي http://www.ntlf.com/html/ti/naked.htm. راجع أيضاً كتاب توماس رودولف وجيمس فرانكل، YouTube in Music Education [يوتيوب في التربية الموسيقية] الصادر في نيويورك العام 2009 عن دار (Hal Leonard Books).

(5) راجع كتاب جيلي سالمون، E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online [الإشراف الإلكتروني: مفتاح التعليم والتعلم على الإنترنت]، الطبعة الثانية، صادر في لندن العام 2003 عن دار (Kogan Page)؛ وكتابها الآخر أيضاً E-Tivities: The Key to Active Online Learning [الأنشطة الإلكترونية: مفتاح التعلم النشط عبر الإنترنت] الصادر في لندن العام 2002 عن دار (Kogan Page).

(6) راجع دراسة توني بيلون وريتشارد أواتيس، "Best Practices in Cyberspace: Motivating the Online Learner" [أفضل الممارسات في الفضاء الإلكتروني: تحفيز المتعلم عبر الإنترنت]، وهي ورقة مقدَّمة في المؤتمر الوطني لحوسبة التعليم National Education Computing Conference، سان أنتونيو، تكساس، 2002. والنص الكامل متوفر على الموقع التالي http://168.144.129.112/Articles/ Best Practices in Cyberspace.pdf أو عبر البحث باستخدام عنوان المقال في مركز موارد التعلم باستخدام التكنولوجيا Technology-Mediated Learning Resource Center (http://168.144.129.112/).

(7) راجع كتاب سكوت وورنوك، Teaching Writing Online: How and Why [تعليم الكتابة عبر الإنترنت: كيف ولماذا] الصادر في مدينة إيربانا بولاية إيلينوي في العام 2009 عن المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية National Council of Teachers of English.

(8) راجع مقال لورالي لابوان ومارسي رايسيتر، "Belonging Online: Students' Perceptions of the Value and Efficacy of an Online Learning Community" [الانتماء إلى عالم الإنترنت: تصورات الطلاب لقيمة وجدوى مجتمع التعلم عبر الإنترنت]، المنشور في مجلة International Journal on E-Learning [المجلة الدولية للتعلم الإلكتروني] 7، عدد 4 (2008): 55-641؛ ومقال جون إم ديرك وريجاينا أو سميث، "Thinking out of a Bowl of Spaghetti: Learning to Learn in Online Collaborative Groups" [التفكير خارج إطار إناء السباغيتي: تعلم كيفية التعلم ضمن المجموعات التعاونية عبر الإنترنت]، المنشور في كتاب Online Collaborative Learning: Theory and Practice (التعلم التعاوني عبر الإنترنت: النظرية والممارسة)، للمحرر تيم إس روبيرتس، الصادر في لندن في العام 2004 عن دار Information Science Publishing.

(9) للاطلاع على محرِّر مستندات غوغل Google Docs انظر http://docs.google.com.

(10) سُمِّي بهذا الاسم لأنه يختبر مدى تماسك وترابط جمل النص بالطريقة نفسها، التي يتم فيها اختبار مدى تماسك توصيلات أنابيب التمديدات الصحية بعد الانتهاء من تركيبها في المباني - المترجم.

(11) للاطلاع على ويردل انظر http://www.wordle.net/؛ وللاطلاع على اختبار التمديدات الصحية انظر http://www.writersdiet.com/wasteline.php. وهناك أداة أخرى لتحليل الكتابة على الإنترنت وترتبط ارتباطاً مباشراً بالدراسة النقدية لهوفمان، وهي موجودة ضمن دليل الدراسة عبر الإنترنت لكتاب مارك إيفانز بوندز A History of Music in Western Culture [دراسة تاريخية للموسيقى في الثقافة الغربية]، http://wps.prenhall.com/hss_bonds_hisofmusic_2/31/7996/2047100.cw/content/index.html.

(12) جون هايمر وكاثرين كيل وفيونا سبينس، "Peer Assessment Using Aropä" [تقويم الأقران باستخدام أروباي]، Proceedings of the Ninth Australasian Computing Education Conference (ACE 2007) [وقائع المؤتمر التاسع لتعليم الحوسبة في أستراليا وآسيا (ACE 2007)]: 43-54. النص الكامل متوفر عبر موقع http://www.cs.auckland.ac.nz/%7Ej-hamer/peer-assessment-using-Aropa.pdf. ولمزيد من التفاصيل حول أروباي انظر: http://www.dcs.gla.ac.uk/~hcp/aropa/. وفي جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس، تم تطوير مثال آخر عن برنامج كتابة مراجعة الأقران على الإنترنت، ويدعى المراجعة المعايرة للأقران (Calibrated Peer Review (CPR)، ويُستخدم في شتى أنحاء الولايات المتحدة، http://cpr.molsci.ucla.edu/.

(13) للاطلاع على أدلة قيمة حول دور المشرف الإلكتروني في تمكين المتعلِّمين من تولي المسؤولية، انظر سالمون، E-Moderating [الإشراف الإلكتروني]. وهناك نصائح قيمة حول تعزيز التعلم التعاوني عبر الإنترنت في دراسة رينا بالوف وكيث برات، "Promoting Collaborative Learning" [تعزيز التعلم التعاوني]، المنشورة في كتاب Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom [بناء مجتمعات التعلم عبر الإنترنت: استراتيجيات فعالة للصف الافتراضي] (سان فرانسيسكو: جوسي- باس، 2007)، 157- 184.

(14) http://moodle.org/

(15) في الحقيقة أطلق الكاتب على هذه الأسس The four Ms (أي "الميمات الأربع") لأن كل واحدة منها تبدأ بالحرف M في النص الإنجليزي الأصلي، وهي: (Modularize، Motivate، Model the process، Moderate). وبما أنه لم يكن بالإمكان إيجاد

مقابلات عربية لهذه الأسس تبدأ بالحرف نفسه، نظراً للفوارق بين اللغتين، فقد تم اعتماد حرف موحَّد آخر، وهو التاء، بعد أن تبيَّن أنه الأنسب في الترجمة، ولذلك اصطلحنا على تسميتها "التاءات الأربع"، وهي: (التقسيم إلى وحدات، التحفيز، تكوين نموذج عن العملية، تولي الإشراف) - المترجم.

(16) بوين، "Teaching Naked" [التعليم عارياً].



ثَبَت المصطلحات	
annotated bibliography	ثبت مراجع مزودة بالحواشي
assignment sequence	سلسلة واجبات أو مهام
blended course	منهاج مختلط (أي إنه يصلح للتعليم على الإنترنت وخارج الإنترنت)
calibrated peer review (CPR)	المراجعة المعايَرة للأقران
collaborative groups	مجموعات متعاونة
collaborative learning	التعلم التعاوني
cyberspace	الفضاء الإلكتروني
digital literacy	محو الأمية الرقمية
discourse community	مجموعة تخاطب (مجموعة أشخاص يشتركون في مجال معين ويستخدمون لغة ومصطلحات خاصة بهم للتواصل فيما بينهم ولتحقيق أهدافهم، مثل مجتمع الأطباء أو الموسيقيين أو المهندسين، الخ)
distance education	التعليم عن بعد
e-learning	التعلم الإلكتروني
e-moderator	المشرف أو المراقب الإلكتروني
e-tivities	الأنشطة الإلكترونية
feedback	التغذية الراجعة أو المرتدة
focus group	مجموعة نقاش موجَّه

literacy loop	حلقة محو أمية
metalearning	ما وراء التعلم
online asynchronous discussion	النقاش اللاتزامني على الإنترنت
online environment	بيئة الإنترنت
online group interaction	التفاعل الجماعي (أو بين المجموعات) عبر الإنترنت
peer assessment	تقييم الأقران
peer review	مراجعة الأقران
stream	مجرى بيانات (من المصدر إلى جهاز التحكم)
student engagement	جذب أو إشراك الطلاب
voice	أسلوب (في الكتابة أو التحدث)
Wasteline Test	اختبار التمديدات الصحية (وهو اختبار لمدى ترابط النصوص المكتوبة)

علم الموسيقى الإثنية التطبيقي: ربط البحث بالفعل *

بقلم: سفانيبور بيتان **
عمادة الفنون. جامعة لبلجانا. سلوفينيا

ترجمة: أريج إبراهيم اليحيى ***

الباحث النشط

يلقي هذا المقال الضوء، بشكل مبدئي، على كيفية انخراط الباحثين بنشاط في الجهود للتغير وصراعهم في هذا الشأن مستخدمين الموسيقى أو فنوناً أخرى فيما وراء المفهوم الفني الصرف. سأكشف هنا الطرق التي تم توظيف الموسيقى فيها في بعض مشاريع علم الموسيقى العرقي، بناء على تجربتي الشخصية، التي آمل في أن تحفز على مناظرة، وأن تولد بعض الأفكار لباحثين آخرين في مجالات أخرى من العلوم الإنسانية والاجتماعية.

---

* Aplied Ethnomusicology: Bridging Research and Action 1, Juornal Music and Arts in Action. © Action/svanibor pettan 2010 / ISSN: 1754-7105, 2 Issue 2 Page 90, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013.

** Svandibor Pettan is professor and chair of ethnomusicology program at the University of Ljubljana, Slovenia. His research and publication focus on music and minorities, music and war, multiculturalism, and applied ethnomusicology. He serves as vice-president of the International Council for Traditional Music and chair of its study group on applied Ethnomusicology.

*** أريج إبراهيم اليحيى: حاصلة على البكالوريوس من كلية اللغات والترجمة جامعة الملك سعود، مترجمة سابقة في مستشفى الملك خالد التخصصي للعيون .

وسأناقش أيضاً موضوعاً متعلقا بالباحثين، بأن يتخلصوا بين الحين والآخر من جمود التأمل الذاتي، والملقب بالبرج العاجي للأكاديمية، وأن يوظفوا علمهم وفهمهم للموسيقى بكفاءة في المفهوم الواسع لتحسين الإنسانية. يمثل الالتزام بالواقعية في علم الموسيقى مجالاً ينمو ويتزايد يعرف باسم "تطبيق علم الموسيقى العرقي". يوظف المشروعان "أزارا" و"كوسوفو روما" مفاهيم عدة منبثقة من تطبيق بعض البحوث. رسمت هذه الأفكار نظريات متقدمة ذات علاقة في مجال الأنثربولوجيا "علم الإنسان"، حيث تكون مفاهيم، مثل التكيف والإدارة والفعل والتأييد، وثيقة الصلة ببعضها وبالموضوع (انظر Spradley and McCurdy)، كما ترتبط بعلاقة مع التدريب على تطبيق علم الموسيقى العرقي، مثل تطوير تأطير الأداء، ونتائج النماذج الموسيقية وأثرها في المجتمعات التي صنعتها، كما يزود المجتمعات بإمكانية الوصول للنماذج الاستراتيجية والتقنيات المستخدمة، ويطور حلولاً بنيوية للمشكلات الخارجية (انظر Sheehy). كلا المشروعين يرتبط بعواقب وتبعات الحرب، التي تفجرت في المناطق التي كانت تعرف بيوغسلافيا، وإن كان هذا الارتباط مختلفاً في بعض جوانبه قليلاً، فواحد من المشروعين تبلور بعيدا عن المناطق الرازحة تحت وطأة التمزق بسبب الحرب في النرويج، بينما المشروع الآخر كان من المفروض أن يتم في إقليم كوسوفو في يوغسلافيا السابقة. أيا يكن، في كلتا الحالتين اعتبرت الموسيقى أداة قوية قادرة على تقوية مجموعات صغيرة، وفي الوقت نفسه تثير المجموعات الكبيرة. أصبحت أراعي مصائر المجتمعات الفردية في الأقاليم المختلطة عرقياً بعد تجربتي الشخصية كباحث خلال الحرب، خصوصاً دراستي لتقاليد الموسيقى للكروات والصرب في إقليم بانيجا وبونوفينا في وسط كرواتيا خلال الثمانينيات، فقد كانت مؤثرة. تذكرت سكان القرى المتميزين عرقيا كجيران مرتبطين ثقافيا، والذين يكون حس الهوية لديهم وممارستهم لثقافتهم وعلاقاتهم التبادلية محط اهتمام لائق (انظر1992 Ivancan 1986;Jambresic 1992;Murja). تم إجبار هؤلاء الجيران خلال الحرب في التسعينيات على استبدال آلاتهم الموسيقية بالأسلحة وأصبحوا ضحايا مواجهات متبادلة في صراع عرقي- محلي أكبر.

أستمد اهتمامي بتطبيق علم الموسيقى العرقي من رغبتي في فهم واقعية "الحرب في البيت"، خصوصا احتمال شرح مجال تواصل الحرب والسلام. كنت قادراً على استيعاب وجهات نظر متعددة وتحويلها إلى مشاريع وتجريب صلاحيتها في تطبيق علم الموسيقى العرقي عند مواجهة مشاكل كبيرة وصعبة، بفضل الإقامة في كرواتيا، حيث ولدت، وفي سلوفينيا حيث أقيم: كما أدين بالفضل إلى بحثي، الذي أجريته عن المنطقة المتنازع عليها في كوسوفو، وأشكر كلا من العلاقات المهنية والاجتماعية في المناطق الأخرى في مناطق يوغوسلافيا السابقة، كما أنني أثني على التجارب التعليمية والبحثية الخارجية ومعارفي في الخارج. على الرغم من الظروف الخاصة للنزاع في يوغوسلافيا، إلا أنني آمل في أن تكون هذه المشاريع مصدر إلهام لتطبيق علم الموسيقى العرقي في مكان آخر من العالم.

مشروع "أزرا"

كان مشروع "أزارا" حالة خاصة جمعت مجموعتين مختلفتين تماماً من الناس في تطبيق علم الموسيقى العرقي وهما اللاجئون البوسنيون والنرويجيون. تم العمل بالتعاون مع الباحث النرويجي كيجل سكيلستاد عندما عاش في النرويج أحد عشر ألف لاجئ هُجروا من أوطانهم في البوسنة والهرسك بسب الحرب بشكل مؤقت. عادة ما تساهم الحساسيات والاختلافات الثقافية بسوء فهم على مختلف المستويات بين المجتمعين وفيهما، فكان للمشروع هدفان: تقوية أواصر الهوية الثقافية البوسنية بين اللاجئين، وتحفيز التواصل المثمر والمفيد للثقافات المتقاطعة بين البوسنيين والنرويجيين، كما أن هذين الهدفين يبحثان إمكانية مساعدة اللاجئين ليحققوا بعضاً من احتياجاتهم الاجتماعية والثقافية خلا إقامتهم في النرويج ولإعدادهم لعودتهم للبوسنة والهرسك متعددة الأعراق، بشكل نهائي. تم البحث في هذا المشروع على الهوية الثقافية والأنشطة الموسيقية، التي يقوم بها اللاجئون البوسنيون في النرويج، كما تم تنظيم المبادرات التعليمية لكل من النرويجيين عن طريق دروس في جامعة أوسلو عن "الموسيقى في المنفى"، وبين البوسنيين في النرويج عن طريق إقامة محاضرة خاصة في مراكز اللاجئين في موضوعات موسيقية ذات علاقة مثل "الموسيقى والحرب في أقاليم يوغوسلافيا السابقة"، وأخيراً، عن طريق عمل موسيقى ضمن طاقم "أزرا" الموسيقي. تم تصميم كل من هذه الأنشطة ليفيد الآخرين. استخدمت المعلومات المجموعة في هذه المادة البحثية لأغراض موسيقية وتعليمية. لقد عزز التعليم البحث، الذي خدم أسس صناعة الموسيقى. وقد استقطبت الفرقة "أزرا" اهتمام الإعلام ودعمهم لقضية اللاجئين ومنذ ذاك الوقت وهم يقدمون عدة حفلات عامة، وعلى سبيل المثال أقامت حفلات لجمع التبرعات والمساعدات.

الموسيقيون الرومانيون في كوسوفو

يمكن اعتبار الموسيقيين الرومانيين في كوسوفو وسطاء ثقافيين، إذا تم النظر لهم بشكل تقليدي، يعيشون في مجتمع يمكن وصفه بالمجتمع متعدد الأعراق والديانات واللغات. يتمتع هؤلاء الموسيقيون بمكانة رفيعة، كما أنهم ناجحون في إرضاء ذائقة شريحة عريضة من المستمعين، وذلك عائد لقدرتهم وإرادتهم لتأدية أنواع مختلفة وغنية من الموسيقى. يختص بحثي بالتفاعل بين الموسيقيين الرومانيين وزبائنهم، مركزاً أكثر على الإبداع الموسيقي عند هذه الفرقة مع تعارض هذا التركيز وبحدة مع فلكلور الموسيقيين، الذين يهتمون عموماً بالشكل القديم لطبقات مسرحية وخليط لحني يشترك ببطء مع غالبية الفرقة الوطنية، الخاصة بهم في معظم الحالات. تبدو هذه القدرة الناشئة لمجموعة الرومانيين على تخطي الحدود الموسيقية الأكثر ملاءمة من وجهة نظري، كنت في وضع يسمح لي ومن خلال مادة

العمل الإثنوغرافي أن أرى وأختبر تقريب مجموعة الرومانيين لجيرانهم بعضهم ببعض بشتى الطرق من مختلف الخلفيات العرقية البيئية من خلال أساليبهم الموسيقية المرنة ومهارتهم الموسيقية كذلك.

سمحت لي تجربتي الحياتية في كنف عائلة رومانية موسيقية أن أوثق عدة مناسبات ليست حكراً في السياق المحلي والشعبي فقط، بل حتى في أماكن متعددة مختلفة خارج المجتمع الروماني بما فيهم موسيقيون متخصصون. تمكنني تسجيلاتي، والمعارض التي أستخدمها، والوسائل الإعلامية الموجودة على فيديو أو سي دي من تجميع مشروع أهديه للرومانيين من كوسوفو، ولهذا هدفان رئيسان، أولاً: تم استخدامه لرفع درجة الوعي، ولجمع بعض التبرعات لدعم الناجين الرومانيين جسدياً وثقافياً في كوسوفو، والذين تضرروا بسبب الصراع بين الألبان والصرب، وذلك على المدى القصير. ثانياً: تم توظيف مجازياً أن على إرث الموسيقيين الرومانيين من كوسوفو من خلال نشر واسع للمعلومات والمساهمة في المعرفة، وذلك على المدى الطويل. يثبت هذا الإرث مجازياً أن التعايش السلمي ممكن وبقوة، كما يثبت في الوقت نفسه وجود بديل مناسب للميل المستمر نحو الفصل العنصري العرقي.

بعكس مشروع "أزرا"، الذي كان يمكن التحكم به وتنظيمه، فإن مشروع الموسيقيين الرومانيين من كوسوفو كان موضع تأييد، حيث وفر الباحثون المعلومات الضرورية لاستخدامها في المجال العام. ولم تكن هذه المعلومات موضعاً لأي شك، لتساعد صناع القرار في محاولاتهم لتطوير الظروف المحيطة بمجموعة الرومانيين وعامة الشعب في كوسوفو. استوعب كل من ساهم في أي جزء من أجزاء هذا المشروع الأربعة، سواء فيما يتعلق بالكتب والمقالات، أو معرض الصور، أو إصدار السي دي، أو بالفيديو الوثائقي، أهمية هذا العمل وقيمته الإنسانية بعرض خدماتهم من دون توقع أي مكافأة مادية. وصل المشروع إلى شريحة كبيرة ومتنوعة من المتلقين بامتداد واسع من نوادي الشباب في يوغسلافيا السابقة حتى الفصول الدراسية في أمريكا، ويعود الفضل في ذلك للحفاوة التي استقبلت بها بعض هذه الإصدارات. مع ذلك، فإن المردود المادي العائد على مجموعة الرومانيين كان محدوداً، وذلك نتيجة لمحدودية التوزيع التجاري لهذه الإصدارات.

أفكار ختامية

تناقش أعداد متزايدة من المشاريع الهدف الأسمى من هذه العلوم (على سبيل المثال المشاريع التالية: (Araujo,Laughran,and Tan ;in Pettan 2008,Sweers forthcoming)، ويتم ذلك عن طريق توظيف المعرفة في علم الموسيقى العرقي وفهمه وتوظيف المهارات المكتسبة من هذا العلم لتحسين الحالات الإنسانية في مختلف الظروف المتعلقة بالصراعات. من جهة،

يستطيع الشخص تصميم مشروع بالتحكم بطريقة تنفيذه وبتقييم النتائج، كما في مشروع "أزرا"، أما من الجهة الأخرى، فإن الشخص يختار أن يقوي الآخرين عن طريق توفير معلومات ذات صلة بعلم الموسيقى العرقي وبأدواته وطرقه، كما في مشروع كوسوفو روما (الموسيقيين الرومانيين من كوسوفو)، كما تم عرضه في هذا المقال القصير، فإن النوايا الطيبة والمناقشات المقنعة ليستا مفيدتين بالضرورة لتحقيق استيعاب كامل لاقتراح مثالي. إنه لمن المرجو أن يلقى المزيد من البحث في هذه المنطقة الضوء أكثر على مثل هذه الموضوعات فيما يخص التأثير طويل المدى لتطبيق علم الموسيقى العرقي في مجالات النعليم والممارسة.

نبذه عن المؤلف:

Svanibor Pettan أستاذ جامعي ورئيس برنامج علم الموسيقى العرقي في جامعة Ljubljana Slovenia,، تركز أبحاثة ومنشوراته على الموسيقى والأقليات، والموسيقى والحرب، والتعددية الثقافية، وتطبيق علم الموسيقى. يشغل منصب مدير مساعد في المجلس العالمي للموسيقى التقليدية، ورئيس المجموعة الدراسية هذه الخاصة بتطبيق علم الموسيقى.

العنوان الأصلي للمقال:

Applied Ethnomusicology: Bridging Research and Action.

By: Svanibor Pettan

(MAIA: Music And Arts in Action, Volume 2, Issue 2)

المصادر:

Araújo, Samuel. 2008. From Neutrality to Praxis: The Shifting Politics of Ethnomusicology in the Contemporary World. Muzikolo□ki zbornik/Musicological Annual 44/1: 13-30.

Ivančan, Ivan. 1986. Narodni plesni običaji Banije i Pounja. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.

Jambrešić, R., 1992. Etnonimska analiza banijskih rukopisnih zbirki Instituta za etnologiju i folkloristiku. Narodna umjetnost, 219-252.

Loughran, Maureen. 2008. 'But what if they call the police?' Applied Ethnomusicology and Urban Activism in the United States. Muzikolo□ki zbornik/Musicological Annual 44/1: 51-67.

Muraj, A., 1992. Simboličke konotacije godišnjih običaja na Baniji. Narodna umjetnost, (29), 185- 218.

Newsome, Jennifer K. 2008. From Researched to Centrestage: A Case Study. Muzikolo□ki zbornik/ Musicological Annual 44/1: 31-49.

Pettan, Svanibor. 2008. Applied Ethnomusicology and Empowerment Strategies: Views from Across the Atlantic. Muzikolo□ki zbornik/Musicological Annual 44/1: 85-99.

Sheehy, D., 1992. A Few Notions about Philosophy and Strategy in Applied Ethnomusicology.

Ethnomusicology, 36(3), 323-336.

Spradley, J. & McCurdy, D. eds., 2000. Conformity and Conflict: Readings in Cultural Anthropology, Instructor's Manual and Test Bank, Addison-Wesley Longman, Limited.

Sweers, Britta. 2010 (forth.). Music against Fascism: Applied Ethnomusicology in Rostock, Germany. In John Morgan O'Connell and Salwa el Shawan Castelo Branco, eds., Music and Conflict. Urbana: University of Illinois Press, 193-213.

Tan, Sooi Beng. 2008. Activism in Southeast Asian Ethnomusicology: Empowering Youths to Revitalize Traditions and Bridge Cultural Barriers. Muzikolo□ki zbornik/Musicological Annual 44/1: 69-83.

تأثير المحتوى الهارموني على ارتباط اختيار اللون بالنغمات المنفردة *

بقلم: جفري إن. هاوارد **
ترجمة: سحر توفيق ***

خلاصة

تبحث هذه الدراسة تزامن المعالجة الحسية السمعية والبصرية. كانت هناك فرضية تقول إن ألوان الطيف المرئية (الأحمر، والبرتقالي، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والنيلي، والبنفسجي، التي تختصر بالحروف (ROYGBIV ستنتظم على وجه الخصوص مع نغمات لوحة مفاتيح البيانو، التي تبلغ 88 نغمة/ مفتاحا، وأن حضور/ غياب المحتوى الهارموني سيتجلى في صورة اختلافات متغيرة قابلة للقياس فيما يختص بارتباط الاختيار اللوني بين النغمات المجردة (الجيبية) والنغمات الهارمونية (التوافقية). وقد عُرضت صورة لبالتة ألوان (colour picker image) على شكل موجة جيبية (sinusoidal wave)، وبناء عليها حدد المشاركون ذاتيا الخطوط الحدية بين ألوان الطيف، ثم استمعوا إلى 77 نغمة/ نصف نغمة هارمونية أو مجردة ($G^{\#}1$-C8) مع النقر على صورة بالتة الألوان لعمل الاختيارات اللونية.

---

* Harmonic Content Influence on Colour-Choice Association with Unaccompanied Tones, © JMM: the Journal of Music and Meaning, Vol 10 Summer 2011, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013.

** Jeffrey N. Howard, Northern State University.

*** سحر توفيق : روائية ومترجمة لها العديد من الترجمات من مؤلفاتها أن تتحدر الشمس.

وتشير النتائج إلى: 1) نمط لوني– عبر– أوكتافي متسق، يدل على أن لوحة مفاتيح البيانو ترسم خطة لتوزيع طبقة الصوت مع اللون؛ 2) وجود محتوى هارموني في النغمات يتجلى من خلال تغيرية متزايدة لاختيارات الألوان ــ وهي اختيارات تميل إلى حدود لون "مختلطة" مثل الأخضر ـ المُصْفَرّ، أو الأزرق المُخْضَرّ.

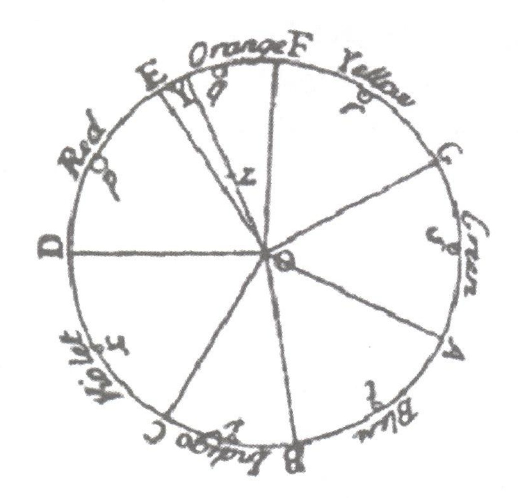
1. مقدمة

نادرا ما نجد علاقات تحفيز طبيعية تفتننا مثلما نجد في العلاقة بين الصوت واللون، وإذا قمنا ببحث صغير على أحد محركات البحث على الإنترنت سينتج لنا مئات، إن لم يكن آلافاً، الإشارات إلى علاقات اللون – الصوت، اللون – الموسيقى – وهي علاقات تدعم وتساند كل شيء اعتبارا من فوائد التيسيرات العلاجية عبر التعرض لتركيبة مناسبة من اللون والصوت، وحتى التطبيقات الممكنة في التصميمات المعمارية/ الديكورية، أو الزخرفية.

لقد ظل العلماء والناس العاديون على السواء لآلاف السنين يسعون إلى وصل هذين المُحفِّزَيْن بطريقة تتسم ببعض الانسجام والمباشرة. منذ فيثاغورث إلى سير إسحاق نيوتن، وحتى ظهور النظريات الحالية، التي تقوم بالترويج لاقتران المدى المرئي من ألوان إشعاعات الطيف الكهرومغناطيسية، الأحمر، والبرتقالي، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والنيلي، والبنفسجي، مع البيئة الفيزيقية لانتقال الصوت من خلال تغير ضغط الهواء – كل ذلك حتى الآن، ينتهي إلى نقص الدليل التجريبي.

2. البحث وعلاقة الصوت - اللون

قد تكون أهم التأثيرات على الافتتان الجاري بموضوع الصوت – اللون هو تجارب نيوتن (1704) على طيف الضوء المنشوري، حيث قام بتحليل الضوء الأبيض المرئي إلى مكوناته المفردة من ألوان الطيف بتمريرها من خلال منشور، ثم أعقب ذلك بتصميم المؤتلف العكسي باستخدام منشور آخر لإنتاج ضوء أبيض مرة أخرى. ومتأملاً معرفته بالموسيقى، قام نيوتن بنفسه بوضع النغمات الموسيقية السبع: دو، ري، مي، فا، صول، لا، سي داخل أوكتاف (ثماني نغمات موسيقية متتالية) (متجاهلا علامات رفع وخفض حدّة الصوت مقترنة بألوان الطيف السبعة (Levenson, 1994). ويعد تحليل ألوان الضوء المرئي، وما أعقب ذلك من محاولة نيوتن بالنسبة للاستجابات النغمية مع الألوان، أحد أهم وأعمق المكتشفات في ميدان البصريات، والتي أدت إلى إطلاق موجة من البحث المتعلق بهذا الاكتشاف استمرت مدة 300 سنة، وهكذا ولدت العلاقة المفترضة لنغمات السلم الموسيقي "دو، ري، مي، فا، صول، لا، سي" بألوان الطيف السبعة (ROYGBIV)(أحمر، برتقالي، أصفر، أخضر، أزرق، نيلي، بنفسجي) – وهي علاقة لم يشرحها حتى نيوتن نفسه بشكل كامل (شكل 1).



الشكل 1: "عجلة ألوان" نيوتن (نيوتن، 1704).

وفي اتجاه نظرية نيوتن نفسه، جاءت نظرية المؤلف الموسيقي الروسي ألكسندر سكريابن، الذي وضع أيضا نظرية علاقة الألوان بنغمات البيانو (Galayev, B.M., & Vanechkina, I.L, 2001). وقاد "أرغن الألوان" (color organ)، الذي قدمه سكريابن (Peacock, K., 2001) إلى تصميمه النظري للنغمات عبر لوحة مفاتيح البيانو، ويبدو أنه يقوم على أساس عمل نيوتن باستخدام نمط تصميم على شكل دائرة من الخماسيات. والواقع، إن سكريابن جسّد نظريته في أداء علني في العام 1915 تحت عنوان "بروميثيوس: قصيدة من نار" (Prometheus: A Poem of Fire)، باستعمال الجمهور كنوع من "القماش" الموسيقي لإسقاط الألوان على نحو متزامن مع موسيقاه (Moritz, W., 1997; Peacock, K., 2001).

ولا يمكن التقليل من أهمية مثل هذه العلاقة، فمن المحتمل أن تمتد مثل هذه العلاقة حتى تتجاوز الأغراض النظرية ليصبح من المحتمل أن تفيد في توضيح الطريقة، التي يمكن بها الاستجابة للألوان والإفادة منها (West-Marvin & Brinkman, 2000). ومن المثير للاهتمام، أن كثيراً من الأبحاث مستمرة في ربط الأوكتاف الموسيقي ذي السبع نغمات بأوكتاف ألوان الطيف السبعة المرئية. إن المحاولة، التي قادها نيوتن لتعيين درجات لونية ثابتة لكل المصادفات في متغير فئوي منفرد (أي النغمة الموسيقية) على نحو متطابق عبر كل الأوكتافات، يبدو أنها تدوم، ولم تُهزم بعد.

وعلى الرغم من وجود القليل من الدراسات التجريبية، التي تتناول بشكل مباشر علاقة الألوان بالصوت/ الموسيقى، فهناك بعض تلك الدراسات تنحرف عن المنظور النيوتوني المستقر طوال القرنين الماضيين. وإحدى هذه الدراسات قامت بها سيبا آر، عام 1991، وعلى الرغم من أنها تفتقد تحليلا إحصائيا بما يتجاوز مجرد المقارنة الحسابية الوصفية البسيطة، فقد قدمت نتائج مثيرة للانتباه. تناول بحث سيبا أسئلة مثل: بأي طريقة يعبر

المرء عبر اختيار الألوان عما تركته قطعة موسيقية من انطباع في نفسه؟ ما خصائص سلم "الألوان" التي صممت وفقا للسلم الموسيقي؟، وما التأثير المرئي لمخطط لوني مبنيّ وفقا لتشكيل نغمات قطعة موسيقية؟ وجدت سيبا شيوعا ظاهرا في التعبير عن الموسيقى باستخدام اللون، عبر رد الفعل بين التنظيم التراتبي للدرجات اللونية والتنظيم التراتبي للأصوات. وإضافة إلى ذلك، تشير نتائج سيبا إلى نسبة بين اتساع المساحات الملونة واختيار الدرجات، بحيث تكون مماثلة لنسب دوام استمرار النغمة - هذا المستوى من التباين بين الدرجات اللونية المتجاورة يخلق تأثيرا مشابها لمستوى التباين بين النغمات المتجاورة - وأن ترتيب مساحات الألوان يخلق كلاً تعبيرياً مشابهاً لذلك الخاص بتجميع النغمات.

وفي نموذج بسيط يبحث العلاقة بين فقرات موسيقية قصيرة واللون، قام كوتييتا وهاجرتي (1987) بدراسة التداعيات الذاتية الموسيقية - اللونية لدى 1256 مشاركا تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات إلى 78 سنة - في دراسة قد تكون من أكبر الدراسات حتى اليوم. استمع المشاركون إلى ثلاثة مقتطفات موسيقية، ثم أشاروا إلى أي لون يظنون أن كل مقتطف يتصل به أكثر. وأشارت النتائج إلى علاقة قوية بين الموسيقى واللون كانت متسقة عبر كل القطع الموسيقية وكل الأجيال الممثلة من سن التاسعة حتى أكبرهم سنا.

واستخدام ماركس (1987) نموذج معالجة بصرياً وسمعياً، كان يهدف إلى بيان كيف أن التماثلات عبر- الحسية بين الصفات الحسية في الرؤية والسمع تكشف عن نفسها في تمييز متسارع ثنائي التحفيز. ووجد ماركس أن ثمة تأثيراً عبر- حسي سائداً، وتفاعلا داخل عروض مزدوجة من المثيرات، مثل الضوء الباهر/ الخافت، والألوان الفاتحة/ الغامقة مصحوبة بنغمات ذات طبقات عالية/ منخفضة. وأشارت النتائج إلى اتفاق مع النتائج على الإدراك عبر - الحسي (cross-modal perception)، والتزامن الحسي (synesthesia)، والاستعارة مشتركة الحس (synesthetic metaphor)، بالإشارة مباشرة إلى التماثل بين التركيبات عبر - الحسية مثل طبقة النغمة وخفة اللون، وطبقة النغمة وسطوع اللون، وارتفاع الصوت والسطوع.

وفي تحليل مقارن، يتناول ماركس (1975) التزامن الحسي "اللوني-السمعي"، كما يتجلى في العديد من التقارير المجتمعة حول تجربة استثارة التزامن الحسي للألوان مع نطق الحروف اللينة (vowels) في اللغة الإنجليزية. وتقدم ورقة ماركس قائمة محددة تشمل أربعاً وأربعين من تلك الدراسات من التاريخ الخاص بهذه الصلة/ التجربة بين الألوان والحروف اللينة وحدها. وبالإضافة إلى ذلك، وربما بما له أقوى الأثر، هناك سبعة وأربعون مدخلا من هذه القائمة تضم الكلمات: لون، وموسيقى، وطبقة الصوت، والسطوع، أو تركيبة من أي منها. هذه الدراسة التي قام بها ماركس تطور أيضا منهجاً متبصراً للتحليل المقارن للنتائج، التي توصل إليها عدد كبير من تلك الدراسات. وفي النهاية، يبين لنا بشكل فعال من ثمار جهد ماركس العلاقة، التي لا تقبل الجدل بين

السطوع وطبقة الصوت في تركيبة من التزامن الحسي السمعي البصري. هذه الورقة، التي قدمها ماركس، تمدنا أيضا بدليل على الصلة بين الألوان والموسيقى في غير حالة التزامن الحسي (كما في بحثه التجريبي، انظر Marks 1974)، حيث يبين بطريقة تصويرية ترددات الصوت بالهيرتز كوظيفة لقيم مونسل الخاصة بالتركيب اللوني.

وفي دراسة أخرى قدمها ماركس (1974)، قام المشاركون بمضارعة سطوع أسطح رمادية بنغمات مجردة، وأشارت النتائج المتنوعة إلى أن تزايد الارتفاع يتصل بتزايد السطوع - وبعض المشاركين وصلوا بينها وبين تزايد الدكنة. وأشارت نتائج أخرى أيضاً إلى أنه عندما كان سطوع السطح يعد ثابتاً، كان معظم المشاركين يقابلون طبقة الصوت المتزايدة بتناقص ارتفاع النغمات. وأشار ماركس إلى أن هذه النتائج تعد محاكاة لتأثير التزامن الحسي، مقترحاً أن معظم المشاركين سيعتبرون السطوع الصوتي مكافئا للسطوع البصري.

وأخذ هبارد (1996) هذا الخيط البحثي إلى مدى أبعد قليلا، فبحث تأثير هذا النوع من التزامن الحسي موجهاً عنايته إلى الإشراق البصري مقابل الطبقة الصوتية، ومع الإشراق البصري مقابل الفاصلة الميلودية. وتشير النسب المستخلصة من المشاركين، فيما يختص بكيف "يتناسب معا" الإشراق البصري والطبقات الصوتية، إلى أن المثير الأكثر إشراقا يتناسب أفضل مع الطبقات الأعلى، وأن المثير الأكثر دكنة يتناسب أفضل مع الطبقات الدنيا من الصوت. فضلا عن ذلك، وجد هبارد في بحثه أن الفواصل الميلودية الأطول ينتج عنها قيام المشاركين باختيارات أكثر تطرفا (إشراقا أو دكنة).

ونظر كادي (1987) إلى الأسلوب، الذي قد تعمل به مبادئ الألوان خلال لحن موسيقي، مفترضا أن مثل هذه المبادئ تحدث داخل مستويات أعلى من التنظيم السمعي، وليس على مستوى النغمة المنفردة. وبالإضافة إلى ذلك، قام كادي بوضع نظرية، ووجد تأييداً، لفكرة أن معالجة أعلى تنظيماً للمعلومات النغمية ستتبع مبادئ المزج اللوني عند مستوى عام.

وجرى أيضا ربط المفاتيح الموسيقية (major/ minor، أو السلم الكبير والسلم الصغير) بالعلاقات اللونية - وعلى وجه الخصوص عندما يتعلق اللون بما يمكن تعيينه لـ "الدكنة" و/ أو "السطوع" - مثل الانفعالات الإنسانية (مثلا، السعادة مقابل الحزن)، أو حتى بالحالات الجوية (مثلا، كئيب مقابل صاف أو لطيف). وتقدم ستبلين (1983) مثالاً لهذا عبر ترجمتها لعمل شوبرت على علاقات اللون والمفتاح الموسيقي (Schubart, C., 1806) - وهي علاقة تتخطى علاقات النغمة - اللون البسيطة، وتشير إلى الطريقة، التي يمكن بها رؤية تداخل وترابط معقد، ولا سبيل إلى انفصامه، بين عناصر مثل اللون، والحالة المزاجية، والموسيقى.

وفي دراسة قام بها وست مارفين وبرينكمان (2000)، كانت البؤرة هي تأثير لون المفتاح المفاتيح البيضاء والسوداء "في لوحة مفاتيح البيانو على سبيل المثال" والجُرس، على إدراك طبقة نغم مطلقة. وقد وجدت الدراسة أن لون المفتاح جزء لا يتجزأ من تحديد زمن الاستجابة، ومن ثم تقترح وجود علاقة معرفية بين زمن الاستجابة والتردد المتوقع لتكرار نغمات المفتاح الأسود والأبيض. فضلاً عن هذا، وجد وست مارفين وبرينكمان أن عروض جُرس البيانو في مقابل آلة وترية له تأثير ضعيف للغاية على أداء المشاركين في كل النماذج التجريبية المقدمة، ويقترحان أن شيوع نغمات البيانو في الثقافة الغربية قد يكون له تأثير مؤكد على ترددها المتوقع. والحقيقة البسيطة هي أن اللون (على الرغم من بساطة الأسود والأبيض) جزء لا يتجزأ من لوحة مفاتيح البيانو يثير الفضول بالنسبة لكون اللون والصوت/ الموسيقى قد تكون بينهما علاقة أكثر حميمية مما كان يُعتقد في سابق الأيام.

هذا النوع من الدراسات، التي تقوم بمحاولة لبيان العلاقة بين محفِّز مُقدَّم من خلال شرط معين مع مثير آخر معالج من خلال شرط مختلف، تسمى غالبا "رسم خريطة" لكل منهما بالنسبة إلى الآخر. وأحد تعيينات رسم خريطة متزامنة حسيا، التي تنتشر دراستها، هي تلك التي بين الإشراق البصري وطبقة النغم السمعية. وهكذا، تعد لوحة مفاتيح البيانو مثالاً جيداً يتجلى فيه "رسم خريطة" فعلية، حيث يتم تعيين مواضع درجات نغمية معينة بشكل مباشر على مفاتيح معينة في أماكن محددة على لوحة المفاتيح.

وفي دراسة أخرى قام بها ماركس (1982)، باستخدام استعارات التزامن الحسي (مثلا "يأتي الفجر مثل الرعد")، انتهت بتأكيد أن المجازات اللغوية قادرة على التأثير في إدراك العلاقة بين الصوت/ الموسيقي والألوان، فعبر سلسلة من أربع تجارب، استخدم المشاركون مقاييس ارتفاع الصوت، وطبقته، والسطوع لتقييم معاني مجموعة متنوعة من الاستعارات الخاصة بالتزامن الحسي السمعي- البصري. وأشارت النتائج إلى أن الارتفاع والطبقة تم التعبير عنهما مجازيا بسطوع أعظم وتم التعبير عن السطوع بدوره بارتفاع أقوى وطبقة أعلى. هذا النوع من البحث العلمي للتأثير الدلالي لعلاقة الصوت/ الموسيقى باللون، يؤيد أيديولوجية نيوتن الخاصة بمضارعة أسماء النغمات السبع الرئيسة مع ألوان الطيف السبعة المنشورية عبر كل الأوكتافات. وعلى الرغم من أن هذه الأيديولوجية "النيوتونية" قيمة ومثيرة للاهتمام في حد ذاتها، إلا أنها تدفع لبذل جهد علمي دائم، إلا أنه لم ينته إلى نتائج أو "ثمار" علمية مستساغة عبر قرون عديدة.

ومع انتهاء البحث اللغوي/ الدلالي إلى نتائج تتفق مع أول تعيين قام به نيوتن لوضع أسماء النغمات مقابل الألوان، فلا عجب إذن أن جمع المعلومات المتاحة، علمية أو غير علمية، حول علاقة الموسيقى/ الصوت واللون يستمر فيما يبدو بنشر أيديولوجية أسماء النغمات الأساسية السبع استجابة بشكل ما للألوان المنشورية السبعة لقوس قزح – وهو مجرد قران فئوي لتنويعات اسمية.

ويبدو أن تحقيق تطابق الموسيقى- اللون قد أخذ شكلاً موازياً لبحث يوهان كيبلر عن التماثل أو السيمترية في المدارات الكوكبية - وهو بحث أجراه كيبلر على مدى عشر سنوات، وفيه أضنى نفسه لبحث كل مجازات المجموعات المدارية المحتملة فقط ليجد أن ما تتصف به الدائرة من أناقة بسيطة وتماثل قد طغى على أي اعتبار لما للقطع الناقص من أناقة بسيطة وتماثل. وفيما يتعلق بعلاقة الموسيقى- اللون، هنا أيضاً، يبدو أن الطبيعة تتطلب تفسيراً أنيقاً مختلفا. وفي محاولة للتحرر من أيديولوجية نيوتن، لا بد للمرء من أن يأخذ بعين الاعتبار أن الحلول الصحيحة والخاطئة قد تتصف تقريبا بالدرجة نفسها من الاقتصاد - أن الطبيعة ربما تكون مجبرة على الاتجاه نحو مثل هذه المصادفات الخادعة. ولهذا، يبدو أن الإجابة عن لغز علاقة الموسيقى- اللون، الذي تدفع إليه فكرة نيوتن، قد تكون في مكان آخر.

وعلى الرغم مما تتصف به الأبحاث الخاصة بالطبقة واللون من اتساع، وطبيعتها الشمولية نسبيا، حتى اليوم، فإن هذه الدراسات قد حذفت الاندفاعات الأساسية للبحث الجاري ، وهي:

1) تحديد خريطة مباشرة لمواضع ألوان الطيف السبعة وفق نغمات لوحة مفاتيح البيانو القياسية.

2) التحقيق في تأثير حضور أو غياب المحتوى الهارموني فيما يتعلق بعلاقات الطبقة-اللون.

3. الفرضيات

أجريت تجربة بغرض اختبار الفرضيات بأن ألوان الطيف الضوئي المرئية يمكن رسم خريطة لها بشكل منظم، ووفق لوحة مفاتيح البيانو عبر 77 نغمة في متتابعة نغمية جيبية/ هارمونية، وبالإضافة إلى ذلك، فقد وضعت فرضية بأنه بين النغمات الجيبية (المجردة) والنغمات، التي تشمل محتوى هارمونياً، قد يكون ثمة تغير قابل للقياس في الاستجابة فيما يتعلق باختيار اللون.

4. المنهج

كان تصميم اتجاه التجربة من أربع نقاط:

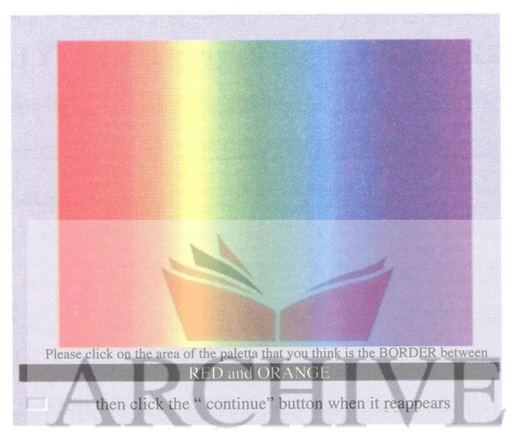
1) اختبار تأثير محتوى السلسلة التوافقية الهارمونية تأسيساً على تعريفات الخط الحدودي للون كما يستخلصه كل مشارك على نحو منفرد.

2) تقديم مثير سمعي على صلة كبيرة، لكن يختلف اختلافاً طفيفاً على شكل نغمات

وأنصاف نغمات، بهدف كشف أي تقارب طبيعي لمضارعة اللون- النغمة، والذي يمكن أن يكون سائداً على مستويات مختلفة من حساسية الطبقة الصوتية.

3) اختبار أي تأثير من جانب المحتوى الهارموني الطبيعي ومحتوى السعة الطبيعي للنغمات الهارمونية مقابل النغمات المجردة.

4) تقديم بالتة ألوان (colour-picker) تدريجية على شكل موجة جيبية المنحنيات لألوان الطيف السبعة "متداخلة" (شكل 2)، الذي يمكن أن يعكس بأفضل ما يمكن درجات الاستجابة للهارمونيات ومحتوى السعة الطبيعي للنغمات الهارمونية السابق ذكرها.



الشكل 2: لقطة شاشة لسطح الشاشة الرئيس يبين المثير البصري لـ "بالتة الألوان".

وهكذا، كانت هناك مجموعتان اختلفتا فقط فيما يتعلق بتعريض المثير السمعي لأي من النغمات المجردة أو النغمات ذات المحتوى الهارموني. وقد تمكن المشاركون، باستخدام محفز بالتة الألوان التدرجية، من أن يحددوا بالفعل الخطوط الحدودية الخاصة بهم بين ألوان الطيف السبعة، وأتاح تعريضهم لاختيارات طبيعية أكثر وذات نطاق تدرج لوني أكثر اكتمالاً.

4. 1 المشاركون

شارك في هذه التجربة ثمانية وسبعون من الطلبة الخريجين وغير الخريجين (60 من الإناث، و18 من الذكور)، وتلقوا دورة دراسية جزئية.

4. 2 الأجهزة والأدوات

قُدمت التجربة على الشاشة كبرنامج كمبيوتر كتب بمساعدة برنامج ميكروسوفت "فيجوال بيزيك" إصدار 6.0 ,(6.0 Microsoft Visual Basic)، وشملت عناصر البرنامج بالتسلسل: 1) جمع المعلومات الديموغرافية: 2) تعليمات للمشاركين: 3) تحديد المشارك لحدود اللون على محفز بالتة الألوان؛ 4) التدرب على محفز تجارب/ عينات؛ 4) محاولات محفز تجريبية: 5) شاشة مكملة: و6) بيان/ مستخلص معلومات.

وكانت الكمبيوترات المستخدمة ذات أبعاد ديل موديل Dell Dimension model) 4100 4100)، وتعمل بنظام ويندوز إكس بي برو (Windows XP-Pro software)، ولها معالج من نوع بانتيوم 3 (Pentium-3 processor)، بطاقة 1 جيجاهيرتز، وذاكرة آلية (RAM) طاقة 256 ميجابايت. وكان جهاز الاستقبال (الشاشة the monitor) من نوع ديل فائق المسح الضوئي بي(Dell Ultra-Scan P991) وبمعية بطاقة رسوم ضوئية (graphics card) من نوع (NVIDIA RIVA TNT2) بقدرة 32 ميجابايت. وعكست دقة الشاشة لعرض المحفز خلال كل التجارب الثلاث ترتيباً أصلياً للمصنع من 768×1024 بيكسل، وخاصية لونية 32 بت (32–bit)، وترتيب عرض 96 نقطة/ بوصة (96 DPI). وكان متاحاً فأرة (mouse) قياسية، ولوحة مفاتيح بتصميم (QWERTY) (اللوحة القياسية المستخدمة غالباً)، لإدخال بيانات المعلومات الديموغرافية والاستجابات. استمع المشاركون لنغمات من خلال سماعات رأس ستيريو (stereo headphones) طراز (Aiwa HP-X222)، ذات تحكم خارجي في مقدار الصوت متاح لهم لأي تعديل مفضل.

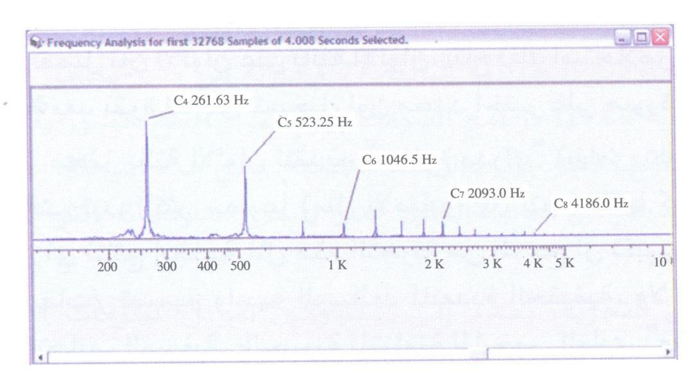
4 .3 المثير السمعي

عُرض نوعان من المثير السمعي، نغمات مجردة (جيبية) ونغمات هارمونية. وقد ولدت النغمات الجيبية بمعادلة حسابية باستخدام برنامج إعداد الصوت الموجي (GoldWave)، إصدار 4.25. وتم توليد المثير السمعي كملفات صوتية (wav)، وعقب ذلك حولت عبر تنسيق ضغط محول الميديا الخاص بميكروسوفت ويندوز إلى ملفات من نوع (wma) لتصغير حجم الملف مع إمكانية الحد من أي كمون ممكن في عملية تحميل البدء الآلية لبرنامج (Windows Media Player)، كما تتطلب شيفرة البرنامج الإلكتروني. ولم تكن العينات الصوتية مصممة لعرض معادل لهذه السعة، وتم تقديم السعة/ الطاقة للصوت الطبيعي لكل نغمة منفردة. وكانت كل النغمات الجيبية مسموعة لمدة ثلاث ثوان. وشمل مثير النغمة الجيبية مجالاً كاملاً من 77 نغمة ونصف النغمة من صول #1، إلى دو8، وسعة تردد من 51.91 إلى 4186 هيرتز، ولم تستعمل النغمات وأنصاف النغمات الإحدى عشرة الأقل من صول1# بسبب القلق من أن الطاقة الترددية الأعلى للنغمات ذات التردد المنخفض، وقدرتها على نقل هذا التردد ماديا إلى المشاركين عبر سماعات الرأس، الأمر الذي قد يؤثر في اختيار الألوان بطريقة مناقضة للفرضيات. وقد ثبت أن تردد الذبذبات، عبر التطبيق المتحكم فيه من المحفز التقبلي الذاتي، يمكن أيضا أن يؤثر في التزامل النظامي للون مع المثير الترددي (Howard, J., 2006).

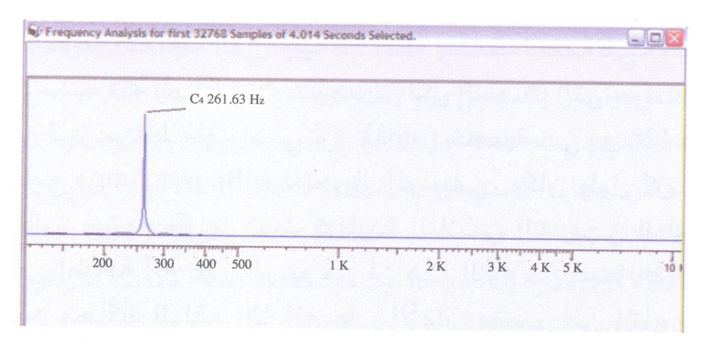
تألف خلق النغمات الهارمونية من تسجيل سلسلة من العينات الموجية لبيانو صوتي كبير (acoustic grand piano) (رقم البرنامج "000 AcGrandPno") من مولِّف أصوات قياسي Alesis QSR بقدرة 64–صوت، ذي خزانة أصوات من نوع (General Midi sound bank)، كما

شملت أيضا مجموعة النغمات الهارمونية 77 نغمة ونصف النغمة في مجال من صول #1، إلى دو8، وكانت نسبة فئة العينة 44.1 كيلوهيرتز لكل النغمات التي حولت حينئذ من نسق ملف (wav) إلى نسق ضغط ملف إم بي ثري (mp3) خاصية سي دي 128 ميجابتً/ ثانية، باستخدام برنامج (dBpowerAmp) للتحويل الموسيقي. وكان طول كل نغمة هارمونية حوالي 4-3 ثوان، ويتنوع طولها فقط كوظيفة للتلاشي التدريجي الطبيعي للترددات المختلفة. وينبغي إضافة أنه على الرغم من أن هذا النوع من عينة القالب الموجي على درجة عالية من محاكاة الواقع، إلا أنه على الأغلب يقصر عن إنتاج سلسلة توافقية هارمونية طبيعية، كما يمكن الحصول عليه من آلة حقيقية تتأثر بالخصائص الصوتية لبيئة سماعية طبيعية أكثر.

ومن المفيد هنا أن نضيف توضيحاً أساسياً ومختصراً لمحتوى السلسلة التوافقية الهارمونية لمزيد من توضيح دورها. إن دو الوسطى (C4) على البيانو الصوتي ستتردد بسرعة 261.63 هيرتز عند ضرب المفتاح، وبهذا يصدر "التردد الأساسي" لهذه النغمة، وسيحدث للأجزاء المختلفة من الوتر "تردد تابع" تختلف اهتزازاته في شدتها. وعلى سبيل المثال، الوتر دو4 سيهتز كوحدة كلية بقوة 261.63 هيرتز؛ وكل نصف من الوتر أيضا يهتز مصدراً "أول نغمة توافقية"؛ ثم كل ثلث من الوتر يهتز ليصدر النغمة التوافقية الثانية، وكذا سيفعل كل ربع من الوتر ليصدر النغمة التوافقية الثالثة، وهكذا (Seashore, 1938). ولهذا فإن السلسلة التوافقية الهارمونية تتعلق مباشرة بتردداتها الأساسية، وبعض السلاسل التوافقية هي ببساطة مضاعفات لهذا التردد الأساسي. ويظهر تحليل ترددات مقارن للنغمات الفعلية 261.63 (دو4) المستخدمة لحالتي النغمة الهارمونية والنغمة الجيبية لهاتين المجموعتين، في الشكل 3 والشكل 4، معززاً وجود وغياب النغمات التوافقية الهارمونية لـ دو4، مما يظهر بوضوح الفروق في المحتوى الهارموني بين هذين النوعين من النغمات.



الشكل 3: النغمة الهارمونية دو4 (261.63 هيرتز) مع المحتوى الهارموني. لاحظ كيف أن الهارمونيات ذات المسافات المتساوية هي مضاعفات للتردد الأساسي (Bryan, 2002).



شكل 4. النغمة الجيبية دو4 (261.63 هيرتز). لاحظ الغياب التام لأي محتوى تردد هارموني (Bryan, 2002)

4.4 المحفِّز البصري

كان المحفز البصري تكراراً مقسماً كموجة جيبية لألوان الطيف المرئية (ROYGBIV)، وقُدم عبر أداة "بالتة الألوان" المكونة من تدرجات لونية مستمرة مشابهة لتلك الموجودة على برنامج مصمم للجرافيك (انظر الشكل 1). ويقدم المشاركون اختياراتهم اللونية بالنقر على صورة بالتة الألوان، التي تتيح اختيار أطياف متنوعة من الألوان. وكانت أبعاد بالتة الألوان نفسها على الشاشة 168 مم عرضا × 152 مم ارتفاعا، وقد وضعت بالتة الألوان في الركن الأعلى الأيسر من الشاشة، على بعد 25 مم من القمة، 19 مم من اليسار، 162 مم من اليمين، و88 مم من القاع.

ولتسجيل الاستجابات بمستوى مرتفع من الحساسية، التُقطت وسُجلت روابط للمحور الأفقي "X" والمحور الرأسي "Y" تمثل المواقع الأفقية والرأسية لإشارة الماوس على صورة بالتة الألوان. وهذه القيم تساوي "مسافة بكسل" (pixel-distance) (مسافة أصغر عنصر من عناصر الصورة) ينقلها البرنامج، وتقدم وسيلةً لمتابعة اتجاه وموضع حركة إشارة الماوس على محفز الصورة. وهكذا، بجعل المشاركين يحددون في البداية مكان الخطوط، التي تفصل بين الألوان على بالتة الألوان، أتاح ذلك استخلاص أي قيمة لرابط المحور الأفقي X بعد نقرة الماوس لتسجيل لون محدد اختير على صورة بالتة الألوان.

لم يتم تحييد محفز بالتة الألوان لتقديم "سطوع مدرك" (بياض albedo)، مما يتيح لتلك الألوان، التي تبدو أكثر سطوعاً (مثل الأصفر)، أن يتم إدراكها كما تبدو. ويرجع هذا لحقيقة أن أي نتائج إيجابية لمثل هذه التجربة من المرجح أن تكتسب انتباهاً أعظم من ميدان تطبيقات/ تصميم واجهة الوسائط المتعددة الحقيقية. ولا يمكن، إلا فيما ندر، أن تكون التجارب السمعية -البصرية المتزامنة للشخص العادي "متماثلة السطوع" (isoluminant) بطبيعتها. إن الخبرات السمعية - البصرية اليومية للإنسان متغيرة في طبيعتها ولا تخضع لتحكم كبير على الشاشة لتكافؤ البياض (albedo equivalency) عبر الألوان - وهناك دليل بأن الألوان متماثلة السطوع إدراكياً ليست الأفضل كاختيار

تصميمي – وأن هناك صعوبةً متزايدةً في فصل عناصر الأشخاص-الخلفية، عندما تقدم على السواء بألوان متماثلة السطوع (Hoffman 1998; Livingstone & Hubel 1988).

4. 5 الإجراءات

بمجرد دخول المعمل، تم توزيع المشاركين عشوائياً على حالتي النغمة المجردة (الجيبية) أو النغمة الهارمونية عن طريق رمي النرد، وخصصت الأرقام الفردية لمجموعة النغمة الجيبية، والأرقام الزوجية لمجموعة النغمة الهارمونية. وهكذا، كان هناك 39 مشاركاً في مجموعة النغمة الجيبية، و39 فرداً في مجموعة النغمة الهارمونية.

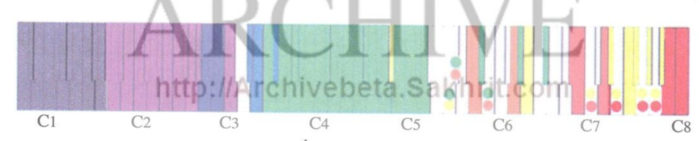
واشتملت التجربة على ست مراحل: جمع المعلومات الديموغرافية؛ وتعليمات التجربة والتدرب على النغمات؛ ومهمة "تحديد اللون"، و77 محاولة تجريبية وشاشة استخلاص المعلومات. قدمت مرحلة التعليمات شاشة يقرأ المشاركون عليها التعليمات الخاصة بالمهمة، أما مرحلة التدرب على المحاولة، فقد استمع فيها المشاركون إلى نغمتين مختارتين عشوائياً من مجموعة النغمات المعينة لهم، وأثناء مرحلة تحديد اللون، طُلب من المشاركين على نحو متعاقب اختيار الخطوط الفاصلة بين الألوان المختلفة في بالتة الألوان (ألوان الطيف السبعة). ويحدد المشاركون المساحة المخصصة للون ما بالنقر على بالتة الألوان في الموقع، الذي يرون أنه المكان الأنسب لوضع "الخط الفاصل" بين أي لونين فيه (على سبيل المثال الخط الفاصل بين الأحمر والبرتقالي)، وعندما ينقر مشارك على بالتة الألوان، يوضع خط أسود عليها. هذا الخط الأسود يمكن تحريكه إلى أي موضع ينقرون عليه، وعندما يرى المشارك أنه راض عن موقع الخط، ينقر على "الزر" المكتوب عليه "استمرار"، وهنا سيثبت هذا الخط، ثم يطلب منهم وضع الخط الجديد لتحديد اللون التالي في التسلسل، وبعد الانتهاء من تحديد الخطوط الستة الفاصلة بين كل ألوان الطيف السبعة، يدخل المشاركون إلى مرحلة المحاولة التجريبية. وقد شملت المحاولات التجريبية البالغة 77 محاولة من مثير سمعي إما نغمة جيبية أو نغمة هارمونية يقدمها برنامج السوفت وير عشوائياً، مع حضور بالتة الألوان على الشاشة، التي تتيح اختيار لون بعد سماع النغمة، وفي هذه المرحلة، يمكن للمشاركين اختيار لون واحد في كل محاولة، اللون الذي يشعر المشارك أنه أكثر الألوان "تمثيلاً" للنغمة التي سمعها.

وعند اكتمال التجربة، يُقدم إلى المشاركين تقرير المعلومات المستخلصة على الشاشة، فكل استجابات المشاركين بالإضافة إلى المعلومات الديموغرافية قد تم تحصيلها أتوماتيكياً بإضافتها إلى ملف نصي يصنعه البرنامج ويخزنه مع ملفات البرنامج لاستعادته فيما بعد. هذه المادة النصية من استجابات المشاركين هي ما تم بحثه و"ترتيبه" حيثما كان ضرورياً لكي يصبح من الممكن تخطيط استخدام محتوياته

لاستكمالها على نحو فعال لوضع البيانات في حزمة إحصائية لملف العلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) file) من أجل التحليل.

5. النتائج

أجري تحليل "خي" التربيعي (chi-square analyses) للتعرف إلى أي نغمات اتصلت بألوان معينة من ألوان الطيف، وبالإضافة إلى ذلك، أمدتنا التجربة بنظرة فريدة عبر قيم المحور الأفقي X لموضع إشارة حركة الفأرة (الماوس) ونقرات الماوس على صورة بالتة الألوان، والتي، وفقا لقيمها الواردة، ستشير بالضبط إلى موضع النقر على بالتة الألوان، ويمكن ربطها مباشرة بألوان محددة. ويأتي تقرير قيم المحور X وفق برنامج فيجوال بيزيك "بالتويب"(1)، حيث تساوي التويب الواحدة 1/1440 أو 0.0006944 من البوصة (قيمة مجال المحور الأفقي = 0 إلى 7440)، وأعطى التقاط هذه القيم على بالتة الألوان مستوى أكثر إثارةً لحساسية القياس فيما يتعلق بكمون اختلاط اللون واحتمال التأثير على اختيار اللون بسبب وجود أو غياب المحتوى الهارموني. ونرى في الشكل 5 والشكل 6 نتائج تحليل خي التربيعي لكل النغمات الهارمونية والجيبية المقدمة عبر المتتابعة ذات الـ 77 نغمة، كما رُسمت خريطتها للوحة مفاتيح البيانو ذات 88 نغمة.



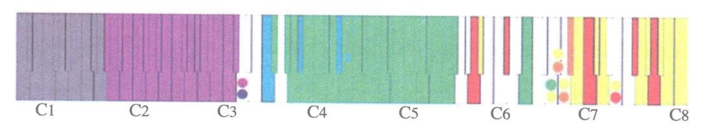
الشكل 5: نتائج تحليل اختبار خي التربيعي للنغمة الهارمونية، كما خُططت على لوحة مفاتيح بيانو قياسية ذات 88 نغمة.

اللون الرمادي الثابت: لم يستخدم في الدراسة.

الألوان الثابتة = ألوان مفردة تتصل بنغمات معينة.

المفاتيح البيضاء = لا أهمية لها عند/ تحت قيمة مستوى 0.05 لأي لون.

نقاط مزدوجة = طبقات ذات صلة لونية مزدوجة.



الشكل 6: نتائج تحليل اختبار خي التربيعي للنغمات الجيبية كما تم تخطيطه على لوحة مفاتيح بيانو قياسية من 88 نغمة.

اللون الرمادي الثابت: لم يستخدم في الدراسة.

الألوان الثابتة = ألوان مفردة تتصل بنغمات معينة

اللمفاتيح البيضاء = لا أهمية لها عند/تحت قيمة مستوى 0.05 لأي لون

نقاط مزدوجة = طبقات ذات صلة لونية مزدوجة.

تأثير المحتوى الهارموني

ويمكن أن نلحظ تجمع ألوان معينة لأوكتافات معينة، وكذلك الطول الموجي الطويل/ الألوان الساطعة تنتشر على طبقات صوتية مشرقة ذات تردد مرتفع، والعكس بالعكس. ويمكن رؤية مقادير تردد كل نغمة منفردة، وإحصاءات خي التربيعية، وقيم ذات مغزى لمجموعة النغمات الهارمونية في الجداول من 1 إلى 14 مع ملاحظة أن الخانات المظللة باللون الرمادي تشير إلى تردد الاستجابة الأعلى.

الجدول 1: حسابات تردد اختيار اللون للمجموعة الهارمونية والجيبية للنغمات من صول1# إلى صول2.

اللون	صول1#	لا1	لا1#	سي1	دو2	دو2#	رى2	رى2#	مي2	فا2	فا2#	صول2
أحمر	5	5	5	3	4	5	8	1	4	3	4	4
برتقالي	0	0	0	2	1	0	1	4	1	2	1	1
أصفر	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
أخضر	0	0	0	2	0	0	2	0	5	2	1	0
أزرق	1	1	5	1	2	2	0	0	1	3	1	3
نيلي	5	7	7	5	5	8	8	12	10	10	13	15
بنفسجي	28	26	22	26	27	23	20	22	18	18	18	26
احمر	2	1	0	2	1	1	0	2	2	2	1	2
برتقالي	1	0	1	0	1	1	1	0	2	0	2	0
أصفر	0	2	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1
أخضر	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	4	2
أزرق	0	0	0	0	1	1	3	2	3	0	2	7
نيلي	6	4	7	6	5	4	3	6	7	8	6	7
بنفسجي	28	29	27	27	28	29	29	26	23	26	23	20
المجموع	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

الجدول2: قيم ومغزى المجموعة الجيبية والهارمونية X2 للنغمات من صول1# حتى صول2.

	صول1#	لا1	لا1#	سي1	دو2	دو2#	رى2	رى2#	مي2	فا2	فا2#	صول2
X^2	46.64	38.03	20.79	71.61	60.35	40.87	29.33	27.15	32.84	41.94	53.07	26.00
P	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000
X^2	67.28	72.66	62.15	60.87	107.6	116.2	94.07	72.53	53.15	38.23	67.07	39.00
P	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000	<.000

الجدول 3: حسابات تردد اختيار اللون للمجموعة الهارمونية والجيبية للنغمات من صول2# إلى صول3.

اللون	صول2#	لا2	لا2#	سي2	دو3	دو3#	رى3	رى3#	مي3	فا3	فا3#	صول3
أحمر	2	2	6	1	1	2	4	4	1	9	6	5
برتقالي	0	2	1	4	0	4	2	3	3	2	0	1
أصفر	0	2	0	1	1	0	2	2	3	1	1	2
أخضر	7	7	4	6	1	6	10	6	8	10	10	12
أزرق	7	4	6	7	10	12	10	13	11	8	13	9
نيلي	9	12	14	12	8	9	6	7	7	4	2	6
بنفسجي	14	10	8	8	11	6	5	4	6	5	7	4
احمر	3	2	1	3	0	2	3	4	3	3	1	4
برتقالي	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0
أصفر	0	2	0	2	3	1	0	0	1	4	1	3
أخضر	2	5	4	3	5	7	4	6	7	8	11	10
أزرق	2	2	5	1	6	6	8	10	9	14	6	6
نيلي	10	9	11	12	12	10	12	9	10	5	10	7
بنفسجي	22	19	17	18	13	13	12	10	9	5	7	8
المجموع	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

الجدول4: قيم ومغزى المجموعة الجيبية والهارمونية X2 للنغمات من صول2# حتى صول3.

	صول2#	لا2	لا2#	سي2	دو3	دو3#	رى3	رى3#	مي3	فا3	فا3#	صول3
X^2	9.59	18.61	14.69	16.82	15.00	9.76	12.15	14.66	12.87	13.23	16.23	16.10
P	.048	.005	.012	.010	.010	.082	.059	.023	.045	.040	.006	.010
X^2	38.05	34.69	30.69	36.53	10.10	16.23	9.33	3.69	10.38	12.53	17.89	5.76
P	<.000	<.000	<.000	<.000	.039	.006	.053	.449	.065	.028	.006	.329

الجدول 5: حسابات تردد اختيار اللون للمجموعة الهارمونية والجيبية للنغمات من صول3# إلى صول4.

اللون	صول3#	لا3	لا3#	سي3	دو4	دو4#	رى4	رى4#	مي4	فا4	فا4#	صول4
أحمر	4	3	2	5	7	6	6	2	5	6	3	2
برتقالي	3	2	2	0	1	4	2	2	3	3	7	4
أصفر	1	1	2	4	4	0	2	3	3	5	7	4
أخضر	13	19	16	19	14	15	13	18	20	19	12	20
أزرق	9	9	11	6	9	10	8	9	0	5	6	8
نيلي	5	2	4	3	2	2	4	3	5	1	1	1
بنفسجي	4	3	2	2	2	2	4	2	3	0	3	0
أحمر	1	3	0	3	3	6	1	6	2	3	5	4
برتقالي	2	0	0	0	2	2	2	1	4	3	3	2
أصفر	2	1	3	1	1	2	3	4	2	1	3	2
أخضر	12	15	11	17	15	13	18	12	16	17	18	19
أزرق	11	9	12	8	11	7	8	13	9	9	8	10
نيلي	6	5	10	7	2	8	3	0	2	2	0	2
بنفسجي	5	6	3	3	5	1	4	3	4	4	2	0
المجموع	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

الجدول6: قيم ومغزى المجموعة الجيبية والهارمونية X2 للنغمات من صول3# حتى صول4.

	صول3#	لا3	لا3#	سي3	دو4	دو4#	رى4	رى4#	مي4	فا4	فا4#	صول4
X^2	17.89	45.17	34.41	30.38	24.00	20.23	16.46	39.07	34.38	31.30	14.30	38.07
P	<.000	<.000	<.000	<.000	.001	.001	.011	<.000	<.000	<.000	.026	<.000
X^2	21.12	19.00	10.10	25.76	30.82	19.69	37.64	18.69	29.38	34.41	27.92	36.23
P	.002	.002	.039	<.000	<.000	.003	<.000	.002	<.000	<.000	<.000	<.000

الجدول 7: حسابات تردد اختيار اللون للمجموعة الهارمونية والجيبية للنغمات من صول#4 إلى صول5.

اللون	صول#4	لا4	لا#4	سي4	دو5	دو#5	رى5	رى#5	مي5	فا5	فا#5	صول5
أحمر	7	9	2	5	3	2	6	5	6	5	3	10
برتقالي	4	7	7	4	11	8	3	5	7	5	11	7
أصفر	4	3	12	4	5	7	6	7	8	10	7	5
أخضر	17	15	11	20	12	16	14	10	10	10	12	7
أزرق	5	4	4	5	5	3	8	6	5	6	4	7
نيلي	2	0	2	0	0	2	0	3	2	2	2	1
بنفسجي	0	1	1	1	3	1	2	3	1	1	0	2
احمر	5	6	2	4	8	8	4	6	6	9	10	5
برتقالي	4	5	7	2	4	2	5	5	7	9	9	9
أصفر	2	5	4	7	7	9	8	6	7	2	5	7
أخضر	16	14	16	19	11	12	13	14	13	13	12	9
أزرق	8	5	6	6	6	6	7	5	4	4	2	6
نيلي	2	2	1	2	2	1	0	1	1	1	1	3
بنفسجي	2	2	3	1	1	1	2	2	1	1	0	0
المجموع	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

الجدول8: قيم ومغزى المجموعة الجيبية والهارمونية X2 للنغمات من صول#4 حتى صول5.

	صول#1	لا1	لا#1	سي1	دو2	دو#2	رى2	رى#2	مي2	فا2	فا#2	صول2
X^2	22.38	19.61	21.84	35.30	12.23	30.46	14.07	6.41	11.07	13.23	13.76	10.71
P	<.000	.001	.001	<.000	.032	<.000	.015	.379	.086	.040	.017	.097
X^2	27.94	17.53	27.59	41.94	13.23	20.41	11.30	18.97	18.61	24.35	15.61	4.23
P	<.000	.007	<.000	<.000	.040	.002	.046	.004	.005	<.000	.008	.517

الجدول 9: حسابات تردد اختيار اللون للمجموعة الهارمونية والجيبية للنغمات من صول5# إلى صول6.

اللون	صول5#	لا5	لا5#	سي5	دو6	دو6#	رى6	رى6#	مي6	فا6	فا6#	صول6
أحمر	8	8	5	5	9	8	4	7	5	6	8	9
برتقالي	10	13	7	11	4	6	11	6	9	9	8	9
أصفر	5	3	8	6	7	6	9	8	11	8	6	6
أخضر	9	7	9	11	7	6	7	12	6	6	12	6
أزرق	4	6	8	4	8	7	4	3	4	7	2	2
نيلي	1	1	1	1	2	4	3	2	1	0	1	2
بنفسجي	2	1	1	1	2	2	1	1	3	3	2	5
احمر	8	13	6	9	7	12	11	7	8	11	11	6
برتقالي	9	1	10	8	10	8	9	7	9	10	6	9
أصفر	8	8	13	8	9	6	4	6	5	7	9	10
أخضر	6	11	3	9	8	9	7	11	12	5	8	10
أزرق	6	4	6	3	4	3	6	3	3	5	3	2
نيلي	2	2	1	2	1	1	0	2	2	1	2	1
بنفسجي	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	1
المجموع	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

جدول10: قيم ومغزى المجموعة الجيبية والهارمونية X2 للنغمات من صول5# إلى صول6.

	صول5#	لا5	لا5#	سي5	دو6	دو6#	رى6	رى6#	مي6	فا6	فا6#	صول6
X^2	13.23	20.05	12.15	18.61	8.92	4.25	13.59	16.10	12.87	3.308	17.89	8.92
P	.040	.003	.059	.005	.178	.642	.035	.013	.045	.653	.006	.178
X^2	4.84	18.69	15.00	7.61	8.84	12.53	8.23	10.71	11.30	10.38	9.46	18.97
P	.435	.002	.010	.179	.115	.028	.144	.097	.046	.065	.092	.004

جدول 11: حسابات تردد اختيار اللون للمجموعة الهارمونية والجيبية للنغمات من صول6# إلى صول7.

اللون	صول6#	لا6	لا6#	سي6	دو7	دو7#	ری7	ری7#	مي7	فا7	فا7#	صول7
أحمر	9	11	14	12	12	11	12	10	11	12	12	10
برتقالي	8	6	4	4	4	10	3	3	3	3	4	7
أصفر	8	6	6	11	12	6	9	14	11	13	14	10
أخضر	6	6	7	2	5	3	3	3	4	2	3	3
أزرق	4	5	3	6	3	5	5	5	4	4	3	4
نيلي	4	2	2	3	0	0	3	1	3	2	2	2
بنفسجي	0	3	3	1	3	4	4	3	3	3	1	3
احمر	6	4	9	9	10	10	11	12	13	12	13	12
برتقالي	11	12	11	7	9	7	5	5	7	8	6	5
أصفر	10	13	7	10	9	12	12	9	13	11	10	15
أخضر	6	5	9	8	4	4	6	7	2	3	5	3
أزرق	2	3	1	2	5	3	3	6	3	5	3	4
نيلي	3	2	2	2	1	2	2	0	1	0	1	0
بنفسجي	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0
المجموع	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

جدول12: قيم ومغزى المجموعة الجيبية والهارمونية X2 للنغمات من صول6# إلى صول7.

	صول6#	لا6	لا6#	سي6	دو7	دو7#	ری7	ری7#	مي7	فا7	فا7#	صول7
X^2	3.61	8.92	18.25	20.41	14.38	8.23	13.59	23.64	15.02	24.71	29.02	12.51
P	.606	.178	.006	.002	.013	.144	.035	.001	.020	<.000	<.000	.051
X^2	16.10	17.46	12.84	15.38	15.74	18.97	13.15	3.94	22.69	7.53	22.20	14.71
P	.013	.004	.025	.017	.015	.005	.022	.413	<.000	.110	.001	.005

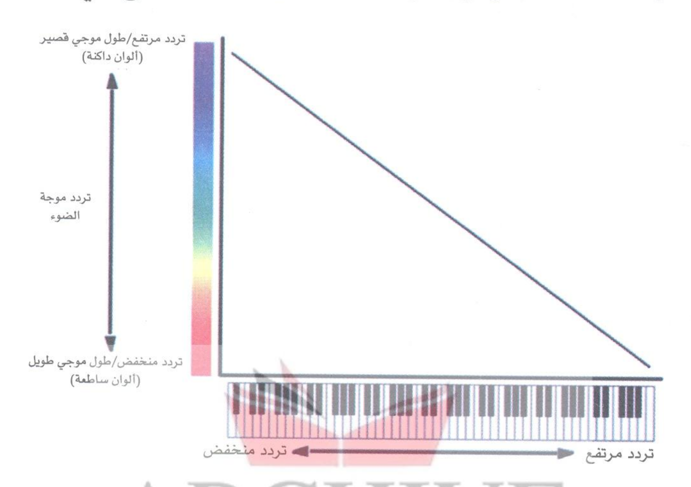
جدول 13: حسابات تردد اختيار اللون للمجموعة الهارمونية والجيبية للنغمات من صول7# إلى دو8.

اللون	صول7#	لا7	لا7#	سي7	دو8
أحمر	12	11	14	14	15
برتقالي	2	2	2	1	0
أصفر	13	11	15	12	13
أخضر	4	4	0	2	2
أزرق	3	6	3	4	4
نيلي	2	1	0	2	1
بنفسجي	3	4	5	4	4
احمر	10	13	13	14	11
برتقالي	3	6	4	4	4
أصفر	21	11	14	15	20
أخضر	3	2	4	3	2
أزرق	1	5	2	1	0
نيلي	1	0	1	1	0
بنفسجي	0	2	1	1	2
المجموع	78	78	78	78	78

جدول14: قيم ومغزى المجموعة الجيبية والهارمونية X2 للنغمات من صول7# حتى دو8.

	صول7#	لا7	لا7#	سي7	دو8
X^2	24.71	17.53	19.84	29.38	27.30
P	<.000	.007	.001	<.000	<.000
X^2	47.30	16.23	33.33	41.59	30.87
P	<.000	.006	<.000	<.000	<.000

يبدو أن الفرضية بأن النغمات السبع والسبعين ستكون متصلة على نحو نظامي باختيار اللون تحظى بالتأييد عند هذه النقطة، كما ثبت بالدليل من تسلسل تحليل خي التربيعي في الجداول من 14-1. وبالإضافة إلى ذلك، يقدم الشكل 7 رسماً غرافيكياً تقريبياً لهذه العلاقة - علاقة عكسية في ظاهرها بين ألوان الطيف السبعة المرئية وترددات الصوت، كما تتمثل أيضاً عبر تخطيط النغمة الهارمونية والجيبية على لوحة المفاتيح في الشكل 5، والشكل 6.



الشكل 7: علاقة عكسية نظرية بين تردد الطول الموجي للضوء وتردد الطول الموجي للصوت لعروض نغمة واحدة.

ونتيجة أخرى مهمة لتحليلات البيانات هذه تخص مقارنة فروق التغيرات، التي نراها للمجموعة الجيبية مقابل المجموعة الهارمونية فيما يختص بالقيم الملتقطة للمحور X لكل اختيارات ألوان الطيف السبعة، كما تستنبط من نقرات الماوس على بالتة الألوان. وكما سبق الذكر، هذه القيم لمحور X (الأفقي) الخاص بصورة بالتة الألوان، التي تمثل المسافة من اليسار إلى اليمين على صورة بالتة الألوان نفسها، أتاحت لألوان متداخلة، مثل "أخضر مزرقّ" أو "برتقالي محمرّ"، أن تؤدي دوراً في التحليل، وتبحث كيف أن هذه التمازجات الدقيقة بين الألوان يمكن أن تتصل بوجود أو غياب المحتوى الهارموني. ولتأييد ذلك، يبدو أن البيانات تشير بالفعل إلى أن التغير في كل اختيارات اللون للنغمة الهارمونية على المحور الأفقي X لمحفز اختيار الألوان تختلف فعلاً عن تغيرية اختيار الألوان للنغمة الجيبية بالكامل على المحور الرأسي لمحفز اختيار الألوان. وقد أجرينا اختباراً لقيم المحور للنغمة الجيبية مقابل النغمة الهارمونية (الجدول 15) لمقارنة هذه الانحرافات القياسية لقيم محور X لاختيار الألوان لكلتا المجموعتين كل مقابل الأخرى - ومرة أخرى، كانت الفرضية هي أن وجود محتوى هارموني ينبغي أن يؤثر في تغيرية اختيار اللون عبر كل النغمات. وهكذا، فكل النغمات الجيبية البالغة 77 نغمة، والانحراف القياسي لقيمة المحور الأفقي X لكل نغمة، تم اختبارها افتراضيا (t-tested) مقابل نفس

تلك الانحرافات القياسية لقيم المحور الأفقي X لكل النغمات الهارمونية البالغة 77 نغمة. ونتائج هذه المقارنة، t (113.49, df adjusted) = −5.63، p < .00، تشير إلى فروق مهمة – على الرغم من أن النتائج تفترض تغيراً غير متعادل ناتجاً عن حسابات اختبار ليفين (levene test)، التي تشير إلى انتهاك تجانس فرضية التغير. وينبغي أن نؤكد أن انتهاك تجانس التغير يمكن أن يكون منظماً لاختبار على هذه البيانات – النغمات الجيبية والهارمونية ليست متجانسة – تحتوي النغمات الهارمونية على تغيرية أكبر (على سبيل المثال، السلسلة التوافقية الهارمونية harmonic overtone)، ومن ثم فإن تجلي اختيارات اللون، التي تؤكد نفس هذا الغياب للانسجام بالنسبة لقيم المحور X على محفز الألوان يضع نقاط بيانات هذه الاختيارات للون مع الفرضية، كما ذُكرت – أن تغيرية اختيار اللون قد تتأثر بوجود أو غياب سلسلة توافقية هارمونية.

الجدول 15: عينات مستقلة من اختبار افتراضي (t-test): انحرافات قياسية لمعدل قيم محور X لكل النغمات الجيبية الـ 77 مقابل الانحرافات القياسية لمعدل قيم محور X بالنسبة للنغمات الهارمونية الـ 77.

	النغمات الهارمونية	النغمات الجيبية	t	df
متوسطات الانحرافات القياسية لمعدل قيم محورX	1739.62 (290.16)	1530.31 (149.04)	1.97×	152

ملحوظة: × = 01. ≥p. تظهر الانحرافات القياسية بين الأقواس تحت المعدلات.

وهكذا فهناك ما يشير إلى أن تغيرية المحور X بين المجموعتين بالنسبة لكل النغمات الـ 77 مختلفة كثيراً، وأنه ربما يكون المحتوى الهارموني للنغمات قد ساهم في هذا الاختلاف. ومن المهم الإشارة إلى أن فروق التغير الناتجة يمكن أيضاً أن تكون راجعة إلى فروق السعة (amplitude) بين النغمات الهارمونية والنغمات الجيبية، حيث إن النغمات الجيبية المقدمة كانت طبيعية، ومن ثم احتوت على طاقة الصوت الطبيعية لها. ولم يتم تحليل تأثير مثل هذه الفروق في السعة على اختيار اللون بشكل منفصل كتباين مستخرج في تحليل البيانات، ومن الممكن بوضوح أن يكون لها تأثير مساهم على النتائج. وعلى الرغم من أن طبيعة التجربة كان المفروض أن تقوم بتحليل الاتصال، الذي ينشأ بشكل طبيعي بين اللون والنغمات المقدمة، فإن المزيد من البحث لا بد أن يلتفت إلى مستخرجات المحتويات الكيفية للتغيرية لكي تضفي مزيداً من التوضيح على المدى الكامل للعلاقة.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن تحليل فروق التغيرية بين المجموعات كشف عن نمط مهم آخر في البيانات. ويلفت انتباهنا إلى هذا النمط الجدول 16 والجدول 17، اللذين يقدمان معدل قيم المحور X للمجموعة الجيبية والمجموعة الهارمونية لكل ألوان الطيف السبعة، والانحرافات القياسية لهذه القياسات الاعتمادية.

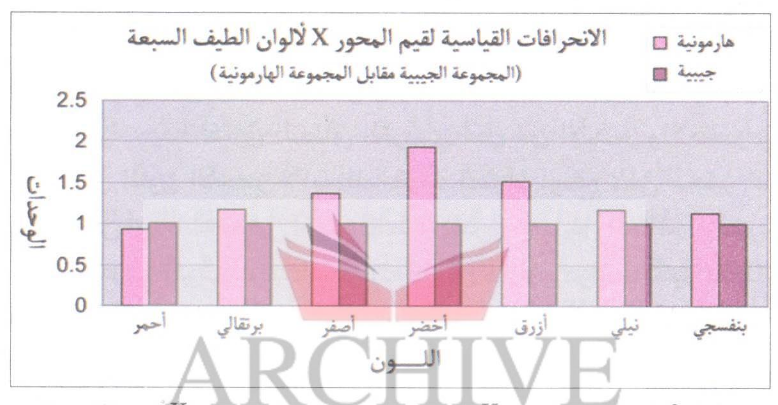
الجدول 16: معدل قيم المحور الأفقي X للمجموعة الجيبية لكل ألوان الطيف السبعة.

الاختيار اللوني للنغمة الجيبية	رقم	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المعدل	الانحراف القياسي
أحمر	39	294.75	1440.00	704.04	299.72
برتقالي	36	1251.82	2185.91	1692.91	210.77
أصفر	39	2187.27	2992.86	2406.64	135.77
أخضر	39	3200.36	4968.89	3530.98	281.30
أزرق	39	4383.33	6172.50	4865.76	265.15
نيلي	36	4877.86	6105.00	5645.04	279.60
بنفسجي	39	6176.25	7233.00	6705.36	286.15

الجدول 17: معدل قيم المحور الأفقي X للمجموعة الهارمونية لكل ألوان الطيف السبعة.

الاختيار اللوني للنغمة الهارمونية	رقم	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المعدل	الانحراف القياسي
أحمر	38	110.00	1296.00	689.55	279.61
برتقالي	36	1134.00	2378.57	1645.72	246.02
أصفر	38	2035.00	3033.33	2399.49	186.04
أخضر	39	397.50	4155.88	3414.81	544.52
أزرق	39	2691.20	5170.00	4792.79	403.92
نيلي	38	4899.55	6416.25	5712.81	324.19
بنفسجي	39	5886.59	7248.00	6679.72	322.49

وعند مزيد من التفحص، يمكن أن نلاحظ علاقات ذات "نسبة" غير عادية بين الانحرافات القياسية لألوان "ص.خ.ز.ن" (YGBI) (الأصفر والأخضر والأزرق والنيلي) لهذه المجموعات، كما يظهر من القيم الرقمية المظللة في الجدول 16 (الجيبية) والجدول 17 (الهارمونية). ويبدو أن هذه القيم تكشف علاقة منتظمة فيما يختص بنسبة التغيرية بين الانحرافات القياسية الهارمونية والجيبية لقيم محور X. في الشكل 8 نرى هذه العلاقة النسبية كما تم استخراجها بقسمة الانحراف القياسي للنغمة الهارمونية لكل لون على ما الانحراف القياسي المتصل به للنغمة الجيبية.



الشكل 8: نسبة تغيرية محور X للنغمة الهارمونية إلى تغيرية محور X للنغمة الجيبية.

فضلا عن هذا، فالألوان "ص.خ.ز.ن" (YGBI، أصفر، أخضر، أزرق، نيلي)، التي تظهر فيها تغيرات في الشكل 8 كانت افتراضياً هي الألوان الوحيدة، التي تتصل بمجموعات نغمية معينة، كما في التتابعات (sequences) السابقة للاختبار الافتراضي ذي العينة الواحدة، ونلحظ كيف أن الألوان، الأحمر والبرتقالي والبنفسجي، لها نسب تغيرية متكافئة تقريبا من 1:1 بين النغمة الجيبية والنغمة الهارمونية، بالتباين مع مقارنات الألوان ص.خ.ز.ن.

تم استنتاج تسلسل النسبة في الشكل 8 بقسمة كل انحراف هارموني قياسي للألوان الأربعة ص.خ.ز.ن على الانحراف القياسي للنغمة الجيبية المضارعة له لونيا. وتشير هذه الحسابات إلى أن كمية التغير الهارموني لكل وحدة من التغيرية الجيبية تساوي 933. إلى 1 بالنسبة للأحمر؛ و1.167 إلى 1 للبرتقالي؛ 1.36 إلى 1 للأصفر؛ 1.936 إلى 1 للأخضر؛ 1.523 إلى 1 للأزرق؛ 1.159 إلى 1 للنيلي؛ 1.127 للبنفسجي. ويبدو أن هذه العلاقة تعكس التأثير المفترض للمحتوى الهارموني على اختيار المشارك للون، لكن كما سبق الذكر، هناك فروق واسعة واضحة هنا بين المجموعتين. إن طاقة الصوت الطبيعية للنغمات الجيبية تتغير عند الترددات الأعلى، ومن ثم فقد يكون هناك تفاعل لتأثيرات عديدة تؤدي إلى تسهيل تنوع الاستجابات.

ومن المهم أيضاً تناول التناقض في أحجام الانحرافات القياسية في الجدولين 16 و17 فيما يتعلق باللون الأحمر والألوان الستة الباقية. وعلى سبيل المثال، في الجدول 16 يكتسب اللون الأحمر انحرافاً قياسياً يبلغ 299.72، تقريباً نصف حجم معدل قيمة محوره الأفقي والبالغة 704.04. ولا تظهر للألوان الستة الأخرى تغيرية متطرفة مماثلة بين معدلاتها وانحرافاتها القياسية. وهناك تفسير مقبول لهذا هو حقيقة أنه داخل الطيف الضوئي المرئي، يحتل اللون الأحمر أعرض نطاق ترددي (bandwidth) أو "مدى" (range) بالنسبة للألوان الستة الأخرى – فالأحمر يبلغ عرضه 130 نانوميتر (nanometers)، مقابل 20 نانوميتر اتساع لون مثل الأصفر – وهو تغير أكثر من ستة أضعاف (Hyperphysics, 2010). وكما عرضنا من قبل، يقدم الشكل 2 لقطة شاشة (screenshot) للواجهة الرئيسة (main interface)، التي تعرض المحفز المرئي (visual stimulus) "بالتة الألوان" (colour-picker) مثالاً بصرياً جيداً لفارق النطاق الترددي لكل من الأحمر والأصفر في الطيف المرئي، ومن ثم فإن اللون الأحمر لا يمتلك فقط تمثيلاً أوسع على محفز اللون المرئي للموجة الجيبية، لكن أيضا له تمثيل أوسع للنطاق الترددي داخل النظام البصري للإنسان كما في الطيف الضوئي المرئي. ولهذا، من الممكن أن هذا الإدراك الأكبر للنطاق الترددي للون الأحمر يترجم إلى تغيرية أكبر في نقرات المحور X من جانب المشاركين.

6. مناقشة

نتج عن تجربة كل الأدلة أن هناك نمطاً متسقاً للاستجابة فيما يختص بالصلة بين اللون الأساسي والنغمات الهارمونية أو الجيبية. وبالإضافة إلى ذلك، أثبتت بقوة بحثاً سابقاً يشير إلى أن النغمات العالية تتصل بالألوان الساطعة، وأن النغمات المنخفضة تتصل بالألوان الغامقة (انظر Marks 1975: 1987). وكانت هناك أيضاً أهمية بالغة لحقيقة أن التجربة استخدمت تتابعاً من النغمات وأنصاف النغمات، حيث إنها أتاحت تحليلاً دقيقاً لمحتوى النغمة، وبالتالي قياساً أكثر حساسيةً لأي تأثيرات ناتجة. وبالمثل، أتاح إدخال النغمات ذات المحتوى الهارموني قياساً أكثر دقةً لكيف يمكن أن تعقد الصلة بين الألوان والنغمات – وهي علاقة ربما تدل بدرجة أكبر على "العالم الحقيقي" للاستماع إلى الموسيقى والتعرض للنغمات.

ظل رسم نيوتن، الذي ينظم النغمات على عجلة تمثل أوكتافا من الصوت، مستمراً وثابتاً لمئات السنين– ونتائج هذه الدراسة تخالف نظرية نيوتن. ويظهر أن نتائج هذا البحث تشير إلى أن توزيع علاقة الألوان بالنغمات يحدث بشكل مضاد لما جاء في نظرية نيوتن، وفي الظاهر يحدث بشكل خيطي عبر الأوكتافات وليس تكرارياً داخل الأوكتافات. وبالإضافة إلى ذلك، استخدم البحث الجاري محفز موجة جيبية للون يتوافق بقوة مع تجارب نيوتن المبكرة، التي تكشف تحللاً منشورياً لطيف الضوء المرئي ينتج عنه شكل موجي جيبي.

تأثير المحتوى الهارموني

ووفق الفرضية، كما ذكرناها، تؤيد نتائج هذه التجربة تخطيطاً نظامياً ملحوظاً للنغمات على لوحة مفاتيح البيانو، وتدعم بالفعل الفرضية بأن النغمات الجيبية والهارمونية ستتجلى فيها تغيرية قابلة للقياس - ومع تأكيد كل من الفرضيتين كما ذكرتا عند مستويات المغزى الإحصائي. وعن طريق المصادفة، تبين أن علاقة النغمات الجيبية والهارمونية تظهر ليس فقط كتغيرية بسيطة يمكن قياسها، ولكن كعلاقة نمطية نظامية تتعلق بنسبة محددة بوضوح، والتي تعكس فعلياً الفروق الطبيعية بين هذه الأنواع المختلفة من النغمات.

ويبدو أن النتائج، كما جُمعت في هذه التجربة، تشير إلى أن الرؤية البشرية للون عندما تقترن بنموذج عرض للنغمة، تستجيب إلى المحفز اللوني على نحو مختلف - أي بأسلوب بالغ المنهجية فيما يتعلق بحضور أو غياب المحتوى الهارموني النغمي. وهكذا، فإن الفكرة العكسية بأن عرض ألوان معينة يمكن أن يقود إلى استجابات نغمية معينة منظمة بشكل دقيق من جانب الأفراد، هي حقيقة جديرة جداً بالتصديق. ومثل تلك العلاقة لن تكون مجرد أمر مثير للاهتمام، لكن يمكن أن تكون علاقة تُستغل للمساعدة في كل شيء من التأليف الموسيقي إلى تقوية المجازات المخية، التي تشترك في العمليات المشتركة لمثل تلك المعلومات. إن فكرة أن نظاماً لعرض الألوان يمكن في يوم من الأيام أن يستخدم لمساعدة من يعانون من تلف في المجازات السمعية قد تضيف معنى جديداً إلى العلاقة الصوتية - اللونية بدفعها إلى مزيد من الفائدة خارج المجال الفني ووضعها داخل عالم العلاج، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن الإفادة من مثل هذا النظام في علاج عيوب الجهاز البصري عبر تطبيق عكسي.

وعلى الرغم من ذلك، هذه التجربة أمدت بنظرة متعمقة إلى كيف يمكن تأسيس هذه العلاقة بين النغمات والألوان، فلا يمكنها أن تمد بالدعم الكامل للعلاقة الحاسمة بين النغمات والألوان. ولا بد لمزيد من البحث أن يهتم بتتابعات نغمية أخرى لتقرير أين بالضبط تقع حقاً الخطوط الحدودية لتأثير هذه العلاقة بين النغمة واللون. وعلى سبيل المثال، يمكن أن تكون هناك أهمية كبيرة لمجموعة من النغمات، التي لا تعكس نغمات طبيعية أو "واضحة" يمكن أن يتعرض لها المرء.

ربما تكون أذن الإنسان متناغمة بشكل طبيعي مع النغمات، التي تنعكس حقاً على لوحة مفاتيح البيانو، وأن التطور التاريخي للوحة مفاتيح البيانو ونغماتها كان يسترشد دون وعي بهذه الاستجابة الطبيعية المتناغمة. وربما تكون هذه التجربة أيضاً تعزيزاً لما يشكل علاقة منهجية حقيقية يمكن البناء عليها. ومن المهم أيضا التعرف إلى الدور، الذي قد يلعبه الجُرْس (timbre) في نتائج مثل التي توصلنا إليها هنا. ولا يستطيع المرء أن يستخرج، بشكل منفصل أو عن بعد، الاستنتاج بأن هذه النتائج يمكن تعميمها على آلات أخرى أو بيئة استماع أخرى، إذ إن الأبوا تخرج صوتاً وتجربة سمعية تختلف عن صوت

وتجربة الاستماع إلى الفلوت، فكذلك يمكن أن يتغير اتصال الألوان عبر تعددية الجُرْس الموسيقي (على سبيل المثال، West-Marvin & Brinkman, 2000). وبالأهمية نفسها يمكن أن تكون الخصائص الدينامية للنغمات، مثل العوامل المغلفة للصوت عند البدء (attack)، والتلاشي (decay)، والمدّ (sustain)، والانطلاق (release). ومن الممكن أن يكون الحال هو أن تركيبات من عناصر التغليف نفسها يمكن أن تؤثر في اختيار اللون - أو ربما تنوع الجُرْس بما يتفق مع التنوع في عناصر المغلف لها تأثير منفصل على التجربة الخاصة بالتزامن الحسي والاستجابة الناتجة عنها.

يوفر التحليل في هذه المتوالية من التجارب دليلا واضحا على أن انتشاراً أوسع للنغمات عبر فواصل أكبر على لوحة المفاتيح تعطي أفضل فرصة للنظر في كيف تتجلى صلة اللون بطبقة الصوت - وهو أمر يتوازى مع ما توصل إليه هبارد (Hubbard, 1996). وبالإضافة إلى ذلك، كما جاء عند هبارد، وماركس (Marks, 1975)، تعطي هذه التجربة دعماً محدداً لوجود "خريطة" تنظم مواضع الإشراق البصري، والدُكنة البصرية، والطبقة السمعية - وبصورة أكثر دقةً عبر وضع خريطة اللون- النغمة وفق آلة معروفة عموما، الأمر الذي يدعم هذه العلاقة بدليل تجريبي أقوى كثيراً.

ويمكن للمرء أيضاً أن يتأمل ظهور نتيجة من هذا النوع ككشف محتمل لاتجاه جديد يتعلق بخريطة علاقة حسية سمعية وبصرية. والواقع إن الشكل 10 يمثل تمثيلاً بصرياً مقصوداً لهذه العلاقة التنظيمية المحتملة بين اللون والنغمة في صيغتها الأساسية. وفضلاً عن ذلك، وبنفس القدر من أهمية أي نتيجة نفسيبدنية (سايكو- فيزيقية psychophysical) مستمدة من هذه التجربة، فإن هذه الدراسة يبدو أنها تكشف مزيداً من القدرة على النظر المتعمق إلى العلاقة الظاهرة بين طيف تردد الضوء المرئي، وطيف تردد الصوت.

لكن، كما هي الحال دائما، لا بد أن يقارب المرء نتائج البحث الجديدة، بصرف النظر عن مدى ما تنطوي عليه من تنوير وتثقيف، بتفاؤل حذر وبالموقف، الذي يقول إن المزيد من البحث سيؤدي دائماً إلى مزيد من التوضيح بدرجة أكبر. هذه التجربة، التي جعلت المشاركين يحددون الألوان بأيديهم، كانت عرضة لما يمكن أن نصطلح على تسميته "موافقة إدراكية تفاضلية" - أي إنه، على الرغم من أن "إدراك" الناس للألوان قد يتسم في الواقع بفروق تفاضلية، فطالما كانت هناك موافقة متبادلة (على سبيل المثال، فئوية ووصفية) بين الناس على الرغم من هذه الفروق، فإن تلك الفروق تمر دون أن نلحظها أو نعترض عليها. وهكذا، فمن الممكن بوضوح وجود فروق فردية إضافية، لكنها ربما تختفي وراء التسمية الفئوية الشخصية للعالم المدرك من جانب المشتركين.

7. استنتاج وخاتمة

كان غرض هذا البحث كشف الصلة بين النغمات الأساسية والألوان، وتقرير أي تأثير يمكن أن يكون لحضور أو غياب المحتوى الهارموني على مثل هذه العلاقة. وتدل النتائج التجريبية، كما في هذه الدراسة، على أن هناك علاقةً نظاميةً بين النغمات والألوان، وكذلك علاقة نظامية بين المحتوى الهارموني والاستجابة اللونية للمشارك. مثل هذه النتائج تؤكد الفرضية كما وضعت، وهي مثيرة للاهتمام بشدة في أنها مناقضة بوضوح للعلاقة بين الصوت واللون، كما وضعها نيوتن منذ بضع مئات من السنوات، لكن، من الصعب أن نستنتج أن هذه العلاقة قاطعة دون مزيد من الدراسات المتعمقة والشاملة لمناطق المخ البشري المتعلقة بالإدراك والمعالجة ذات الصلة بهذه العلاقة.

إن عملية المشروطية الحسية المتبادلة (Cross-sensory modality processing)، وتأثيرها على السلوك البشري، هي جهد بحثي بالغ الأهمية لمستقبل التفاعل الافتراضي الكمبيوتري بين الآلة والإنسان. ولا شك في أنه تظل هناك وفرة من المكتشفات ينبغي التوصل إليها في ميدان دراسات المشروطية الحسية المتبادلة – والتي لم نتوصل إلا إلى مجرد خدش لسطحها، وربما في يوم من الأيام ستكشف مثل هذه الدراسات عن الطريقة، التي يمكن بها أن نستخدم المعلومات السمعية لمعالجة المشاكل البصرية؛ والمعلومات التحفيزية لمعالجة العيوب السمعية؛ أو تركيبة حسية – تعددية من حاستي البصر والسمع لتقوية المجازات الحركية العصبية التالفة. وفي النهاية، إن أهمية وإلحاح فهم علاقات المشروطية الحسية المتبادلة تتأكد باعتمادنا المتزايد دوما على التكنولوجيا نفسها، وقيمتها للعلم عبر كل جهود الاستكشاف البشري.

المراجع

Bryan, P. (2002). WavAnalyzer software vl.0.0 by ChromeSoft.

Cutietta, R.A. & Haggerty, K.J. (1987). "A Comparative Study of Colour Association with Music at Various Age Levels." Journal of Research in Music Education, 35(2), 78-91.

Cuddy, L. (1985). "The Colour of Melody." Music Perception: An Interdisciplinary Journal, 2(5), 345-360

Hoffman, D. (1998). Visual Intelligence. New York: W. W. Norton & Co.

Howard, J. (2006). "Visual Spatial Frequency and Color Association with Differential Waveform Driven Force-Feedback Vibration Periodicities." 2nd Annual Symposium on Graduate Research and Scholarly Projects (GRASP),held at the Rhatigan Student Center, Wichita State University, April 28, 2006. Retrieved March 16, 2011 from: http://soar.wichita.edu/dspace/handle/10057/596

Hubbard, T.L. (1996). "Synesthesia-like Mappings of Lightness, Pitch, and Melodic Interval." American Journal of Psychology, 109(2), 219-238.

Hyperphysics: "Visible Light." Department of Physics and Astronomy, Georgia State University. Retrieved August 12, 2010 from: http://hyperphysics.phy-astr.gsu.edU/hbase/vision/specol.html#c2

Levenson, T. (1994). Measure for Measure: A Musical History of Science. New York: Simon & Schuster.

Livingstone, M. & Hubel, D. (1988) "Segregation of Form, Colour, Movement and Depth: Anatomy, Physiology, and Perception", Science, 240, 740-749.

Marks, L.E. (1974). "On Associations of Light and Sound: The Mediation of Brightness, Pitch, and Loudness." American Journal of Psychology, 87(1-2), 173-188.

Marks, L.E. (1975). "On Coloured-Hearing Synesthesia: Cross-Modal Translations of Sensory Dimensions." Psychological Bulletin, 82(3), 303-331.

Marks, L.E. (1982). "Bright Sneezes and Dark Coughs, Loud Sunlight and Soft Moonlight." Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 8(2), 177-193.

Marks, L.E. (1987). "On Cross-Modality Similarity: Auditory-Visual Interactions in Speeded Discrimination." Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 13(3), 384-394.

Moritz, W. (1997). "The Dream of Color Music And The Machines That Made it Possible." Animation World Magazine, 2(1).

Newton, I. (1704). Opticks—or a Treatise of the Reflections, Refractions, Inflections & Colours of Light (4th Ed.). London: Dover Publications, Inc.

Peacock, K. (2001). "Instruments to Perform Color-Music: Two Centuries of Technological Experimentation." Leonardo, 21, 397-406.

Schubart, C. (1806). Ideen zu einer Aesthetik der Tonkunst. Translated by Rita Steblin mA History of Key Characteristics in the 18th and Early 19th Centuries. UMI Research Press (1983) Retrieved August 21, 2010 from: http://www.rollingball.com/AOlc.htm

Seashore, C. (1938). The Psychology of Music. New York: Dover Publications, Inc.

Sebba, R. (1991). "Structural Correspondence between Music and Colour." Colour Research and Application, 16(2), 81-88.

Galayev, B.M., & Vanechkina, I.L. (2001). Was Scriabin A Synesthete? Leonardo, 34(4), 397-406.

West-Marvin, E., & Brinkman, A.R. (2000). "The Effect of Key Colour and Timbre on Absolute Pitch Recognition in Musical Contexts." Music Perception, 18(2), 111-137.



ثَبْت المصطلحات	
acoustic grand piano	بيانو صوتي كبير (على الكمبيوتر)
albedo equivalency	تكافؤ البياض
amplitude	السعة
attack	البدء
auditory pitch	الطبقة الصوتية
bandwidth	نطاق ترددي
chi-square analyses	تحليل "خي" التربيعي
colour picker	بالتة الألوان (على الشاشة)
decay	التلاشي التدريجي
electromagnetic spectrum radiation colours	ألوان إشعاعات الطيف الكهرومغناطيسية
ellipse	القطع الناقص
fundamental frequency	التردد الأساسي
harmonic overtone	السلسلة التوافقية الهارمونية
harmonic tone	نغمة هارمونية (توافقية)
isoluminant colours	ألوان متماثلة السطوع
main interface	الواجهة الرئيسية
major	ماجور، أو السلم الكبير
melodic interval	الفاصلة الميلودية
minor	مينور، أو السلم الصغير

modality	مشروطية
multi-sensory combinations	تركيبة حسية-تعددية
musical melody	لحن موسيقي
nanometers	نانوميتر
octave	أوكتاف (ثماني نغمات موسيقية متتالية)
pixel	بكسل، أصغر وحدة ضوئية للشاشة
prism	منشور
recombinant inverse	المؤتلف العكسي
release	الانطلاق، النشر
response time	زمن الاستجابة
ROYGBIV	ألوان الطيف السبعة المرئية (الأحمر، البرتقالي، الأصفر، الأخضر، الأزرق، النيلي، البنفسجي)
screenshot	لقطة شاشة
sensory processing	المعالجة الحسية
sequences	تتابعات
sharps and flats	علامات رفع وخفض حدّة الصوت
sine tones	النغمات المجردة (الجيبية)
sinusoidal-wave	موجة جيبية
software program code	شفرة البرنامج الإلكتروني
Statistical Package	حزمة إحصائية

string instrument	آلة وترية
sustain	المدّ
synesthesia	التزامن الحسي، تزامن اثنين أو أكثر من الحواس الخمس
synesthetic auditory-visual metaphors	التزامن الحسي السمعي- البصري
timbre	الجُرْس
tone groupings	تجميع النغمات
Twip	تويب: أصغر وحدة في برنامج فيجوال بيزيك لقياس عناصر الشاشة
Unaccapanied one	نغمة منفردة
visual lightness	الإشراق البصري
visual stimulus	المحفز المرئي
waveform	القالب الموجي
YGBI	ص.خ.ز.ن" (، أصفر، أخضر، أزرق، نيلي)

تنظير التغير المفاهيمي في دراسة الموسيقى *

بقلم: كارين فورنير **
معهد الموسيقى و المسرح والرقص، جامعة ميشيغان
ترجمة: الهيثم صالح ***

موجز

تنظر هذه الدراسة بعين النقد إلى التوصيف المفاهيمي، الذي ورثه علماء الموسيقى عن آبائهم من الموسيقيين المحدثين في وصف تنامي المعرفة في دراسة الموسيقى وتطورها، وهذا التوصيف يرجع بجذوره إلى أطروحة توماس كون التي قدمها في كتابه "بنية الثورات العلمية" (The Structure of Scientific Revolution. 1962).

وهذه الأطروحة ترى عدم إمكانية تقدم المعرفة إلا عبر سلسلة من الأزمات الفكرية يثبت من خلالها عدم كفاءة النماذج المعيارية البحثية المهيمنة على مجالات أكاديمية بعينها في مواجهة المشكلات الجديدة، التي تطرأ على بساط البحث، ومن ثم يتم طرح تلك النماذج جانباً في عملية تأخذ شكل "الانقلاب المفاهيمي".

---

* Theorizing Conceptual Change in Music Scholarship, JMM: the Journal of Music and Meanig, Vol. 10 Summer 2012, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013.

** KAREN FOURNIER, School of Music, Theatre, and Dance, University of Michigan, Ann Arbor.

*** الهيثم الصالح: مترجم ومحرر في الشؤون العربية والعالمية جريدة النهار، دبلوم التخصص العالي في العلاقات الدولية جامعة القاهرة.

التوصيف الذي تقدم به كون وغيره من التوصيفات النقدية اللاحقة، تقوم في الأساس على مفهوم للممارسة البحثية بموجبه يطلب من الباحثين في أوقات الأزمات المفاهيمية الاختيار بين نموذج معياري بحثي مترسخ وبين استبداله بمنهج آخر. لا تعترف رؤية كون بإمكانية التعايش السلمي بين المناهج لمدد طويلة أو حتى بقدرة مقترب ما على البقاء إذا تبدي في المقام الأول عدم ملاءمه لمشكلة جديدة تواجه البحث حتى وإن تمكن من التكيف مع المشكلة عبر الاندماج مع المقترب البحثي الجديد الذي من المفترض أن يحل محله في رؤية كون.

ومن هذا المنطلق، تعمد الدراسة إلى دحض هذه الرؤية عبر دراسة إحصائية للاهتمامات البحثية في 171 مقالاً أخذت كعينة، واستمدت من عشرين عاماً في تاريخ نظرية الموسيقى، تظهر أن المناهج في هذا الحقل تبدو أكثر مرونةً وقدرةً على التكيف خلافاً لما تقول به الرؤية المفاهيمية لكون.

تسير البيانات المقدمة في هذه الدراسة وفق توجهات بحثية جديدة في هذا المجال، منها تزايد الاهتمام بالموسيقى الشعبية، والمعرفة، والنظرية النقدية. تبرز كذلك الدرجة التي وصلت إليها التوجهات البحثية الراسخة، مثل التحليل الشنكري وتحليل نظرية المجموعات، في القدرة على التكيف مع التوجهات الأكثر حداثة.

ما تثبته هذه البيانات هو أن النماذج البحثية الحالية كانت إلى حد كبير ناجحة في سعيها إلى التكيف مع البيئات المفاهيمية الجديدة، التي وجدت نفسها فيها. وهذه النتائج تقول إن أفضل تعبير عن التغير المفاهيمي ربما يكون عبر عملية "النشوء والارتقاء"، حيث تضطر الكائنات الحية لتعديل صفاتها بغية ملاءمة التغير في بيئاتها المحيطة، والاستجابة لمتطلبات ومقتضيات تلك البيئات. من ثم تخلص الدراسة إلى تحبيذ إحلال الرؤية "الارتقائية" محل "الرؤية الثورية" في وصف التغير المفاهيمي، متوسلة في ذلك بكتابات ستفين تولمين لتقديم "الحبكة" الأساسية، إن جاز التعبير، لهذه الرؤية المفاهيمية الجديدة.

1- تقديم

لاشك في أن الصلات المناهجية التي نشأت منذ جيل مضى، بين علم الموسيقى وبين شتى الميادين الأكاديمية، كالدراسات الثقافية ودراسات النوع ونظرية تحرر الجنس والفلسفة وعلم الاجتماع. بدا أنها في وقت ما قد اقترحت سبيلاً جديداً لدراسة الموسيقى قد يفتح المجال أمام جميع أنواع التساؤلات البحثية، التي يبدو أن كثيراً من المناهج النقدية الحالية عاجزة عن الإجابة عنها. ويبدو أن معظم النقاد في هذا الوقت يعتقدون أن دراسة الموسيقى تتأهب لتجاوز الأساليب الراسخة بتحليل القطع الموسيقية، وتبني مقتربات تتسم بالمزيد من الانخراط مع قضايا ترتبط بالظروف التاريخية والثقافية، التي بموجبها تمت صياغة المقاصد الموسيقية على يد موسيقيين بعينهم أو ممن جربهم

أفراد من المستمعين. ومع اندفاع كثير نحو الجدل في أواخر ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي، فلا شك في أن الأسباب وراء الحاجة للتحول من النص إلى السياق كبؤرة للمعنى الموسيقى ربما اتضحت على يد جوزيف كيرمان، الذي تميز بقوله:

> تدفع ثورة التخصصات داخل علوم الموسيقى نحو التركيز على الأعمال الموسيقية ومعانيها، عبر التحول بعلوم الموسيقى تجاه المدرسة النقدية والتأويلية، والابتعاد بها عن السيرة الذاتية للموسيقي والتاريخ الأرشيفي والمدرسة الشكلية (formalism) .(Abbate400:506)

ويبدو أن كيرمان في مقاله النقدي قد انصب في الأساس على دراسة الموسيقى في أمريكا الشمالية، ذلك أن الحدود بين تاريخ الموسيقى، كدراسة السير والأرشيفات، وبين نظرية الموسيقى كالتحليل الشكلي للقطع الموسيقية، قد مالت إلى أن تنسحب نظرياً، إن لم يكن في الممارسة الفعلية، أكثر مما هو في أوروبا.

ومن ضمن ما اقترحه كيرمان بعيداً عن مستقبل المنهج التفسيري لدراسة الموسيقى، كان إعادة اصطفاف أهداف التاريخ الموسيقي والنظرية الموسيقية، التي مثلت للمدرسة الأمريكية بمجالين يبدو أنهما فرعان منفصلان ضمن بحوث الموسيقى قبل مقاله النقدي، بل بعده كما اتضح لاحقاً. فبعد خمسة عشر عاماً مما كتبه كيرمان أوضح باتيرك ماك كريليس حالة انقسام المفاهيم في أمريكا من نظرية الموسيقى، فكتب يقول: "إن ما ميزنا في الغالب كمنظّرين، بل وما مكننا من فصل أنفسنا عن علوم الموسيقى كان بالتحديد قدرتنا دون تاريخ على التعامل مع الموسيقى بطريقة تزامنية وليس عبر دراسة الظواهر، التعامل معها كتركيب بدلاً منها كأسلوب، التعامل معها باعتبارها موضوعاً للتحليل أكثر منها موضوعاً للنقد". وفي بعض الأوساط، فإن عزل نظرية الموسيقى عن التخصص الشقيق، تاريخ الموسيقى، قد اعتبر أساساً للحفاظ عليها من أن تكون جرد خادم لعلوم الموسيقى. (دورها في علوم الموسيقى الأوروبية).

ورداً على دعوة كيرمان إلى الثورة، فقد حذر ألين فورت من أن المنظّرين في سعيهم للاندماج مع التاريخ الموسيقي قد: "يضعفون أحد أهم سمات نظرية الموسيقى الأمريكية التي لفتت الانتباه الدولي، (والتي كانت) دقيقةً ومحكمة، ومنطق الدراسات الأكثر تجرداً في هذا المجال"

وعلى الرغم من المنظور الثقافي والجغرافي، والميول الموسيقية النظرية الذي افترضته في توصيفي لموضوعها في الاتحاد مع ما كان قبل ذلك حقلاً دراسياً مقسماً، فقد خلق مقال كيرمان النقدي توصيفاً مفاهيمياً حظي بتطبيق واسع في دراسة الموسيقى لشرح وافتراض كيف أن المعرفة في هذا المجال تتغير بمرور الوقت، وهو توصيف قام في الأساس على فكرة "الثورة في التخصصات"، التي سرعان ما أضحت المنظور السائد،

الذي يقوم النقاد من خلاله بقراءة أي تغيرات قد تطرأ على الموسيقى في أمريكا الشمالية. وقد لاحظ العديد منهم ظهور ما يسمى بـ"علم الموسيقى الجديد" (new musicology) في تسعينيات القرن الماضي، عندما كان من المفترض أن تتحد نظرية الموسيقى وتاريخ الموسيقى من جديد في مسعى مشترك نحو المدرسة التفسيرية، باعتبار ذلك تحولاً مقرراً عن ماض "أرشيفي بيوغرافي شكلي" يفترض أنه قد جرت الإطاحة به واستبداله بغيره. لكن أيما كانت الدقة في وصف ما قد بدا في ذلك الوقت أنه تحول عميق في أداء الدراسة الموسيقية، فإن أي مراقب للبحوث الموسيقية كما تجرى في يومنا هذا سيتساءل كيف لهذا التوصيف المفاهيمي أن يستخدم قطعاً في العمليات البحثية المعاصرة، التي قد يراها معتنقو الرؤية الثورية باعتبارها انزلاقاً غريباً مفاجئاً نحو الممارسات السابقة. فضلاً عن ذلك، فإن نظرة أكثر قرباً إلى الطريقة، التي تمت من خلالها الممارسة الدراسية حتى في أعقاب دعوة كيرمان للتحول المفاهيمي نحو المدرسة التفسيرية، من شأنها أيضاً وضع التوصيف الثوري محل تساؤل.

في نظرية الموسيقى، على سبيل المثال، لا يمكن أن يقدم التوصيف أي أسس منطقية للممارسات الشكلية المستمرة، التي اتسمت بها علمية الدراسة خلال التسعينيات. ولا يمكن للتوصيف أيضاً أن يفسر ظهور تلك النماذج المعيارية الشكلية كنظرية تحويلية. ولأنه الأكثر ميولاً نحو السوابق الموجهة نحو النصوص، كالتحليل الشينكري، وتحليل نظرية المجموعات أكثر من المقتربات متعددة الاختصاصات، التي وصفها المنظّرون النقاد، ومنهم كيرمان وجماعته من النقاد، فإن التوجه التحليلي الأخير في نظرية الموسيقى يبدو أنه يحول تركيز الدراسة إلى النتائج، بينما يواصل معنى الموضوع الموسيقي تكونه، كما كان بالنسبة لمن يتبعون "الشكلية الصارمة"(strict formalism) ، التي يحبذ لنا النقاد التخلي عنها، وذلك استناداً إلى القراءة الدقيقة للدوافع الموسيقية وموضوعات الشكل الموسيقي أو عناصره، ومن ثم فإن مؤيدي الرؤية الثورية في المفاهيم سيواجهون تحدياً بإيجاد تفسير لمواصلة ممارسة التأريخ في مجال تاريخ الموسيقى التي لم تتخل أبداً مجلاتها الأكاديمية بشكل كامل عن إصدارات تتناول السيرة الذاتية للموسيقي والتاريخ الأرشيفي على الرغم من حث الباحثين النقاد لها على فعل ذلك في منتصف ثمانينيات القرن الماضي.

كانت الملاحظات النقدية حول الوضع الراهن في دراسة الموسيقى إلى حد كبير أقل في العدد، وأقل في قسوة نبرتها أكثر من تلك المرتبطة بالتحول المزعوم للدراسة في أمريكا الشمالية نحو ما بعد البنيوية في أوائل التسعينيات، كما أن الاتجاهات المعاصرة، ومنها النظرية التحويلية، لم يشر إليها الضجيج النقدي الذي ذاع مع الموت المزعوم للرؤية الشكلية العالمية منذ عقود مضت. ربما لا ينبغي أن يكون هذا الصمت النقدي النسبي مفاجئاً، ذلك أن أي محاولة لتفسير الممارسات الحالية تستدعي النظر عن كثب للرواية،

التي يميل النقاد إلى الاعتماد عليها في تفسيرهم لتغيرات الدراسات الأكاديمية. لقد أثار بعض الدارسين حقاً تساؤلات حول النمط المفاهيمي لكيرمان، الذي قوبل برفض أحد الباحثين له كرواية بطولية وخادمة للذات، وطبقاً لذلك، فقد عاش الأسبقون المؤمنون بالوضعية (positivism) في ظلمات الجهل بعد أن حصروا أنفسهم في جمع حقائق تغيرت على الأرجح في أوروبا بعد العام 1968، وفي أمريكا 1985، على يد التنويريين لدينا من أتباع المدرسة التفسيرية، وهو أمر به كثير من التشويه الساخر اللامع حقاً. ثمة وفرة بالغة في التفسيرات تعود إلى ما قبل العام 1968، وقليل من المعاصرين حقاً يواصلون تقديم إصداراتهم النقدية في الصباح ليعودوا في الظهيرة لتقديم التوقعات والتفسيرات على نطاق واسع. (بيرجر 2005: ص 492).

وإذا ما كان تشعب المجال الأكاديمي بين الوضعية والتفسيرية ينظر إليه باعتباره سوءاً في التفسير لممارسة دراسة الموسيقى، كما يقول المراقب، فإن الرؤية الثورية للتغير المفاهيمي كذلك، التي تعتمد على استقطاب مزعوم بين تلك الموضوعات المفاهيمية ستكون بالتبعية تحريفاً ومسخاً لهذا التغيير. بيد أن المشكلة تكمن في أنه في الوقت الذي يحتمل فيه أن يكون النقاد من الباحثين قد شرعوا فعلاً في التساؤل إذا ما كان لا بد من وصف التحولات في الاختصاصات في التسعينيات بـ"الثورية"، فقد مضى الباحثون المعاصرون للتساؤل أيضاً أنه في أعقاب التطورات الأكاديمية الأخيرة كيف يمكن للتغير في التخصصات أن يعمل حقيقة في مجال الموسيقى؟ ومن دون أن تكون الثورة "حبكتها"، فما الرواية المفاهيمية التي قد توضح أين يجد الباحثون في الموسيقى أنفسهم اليوم؟ وكيف أن عملهم قد أصبح يمارس بنفس ذلك الأسلوب؟ هذا هو السؤال المحوري الذي ستبحر فيه هذه الدراسة.

ومع طلب أخذ عينات تمثيلية للكتابات الأكاديمية، التي نشرت منذ العام 1990، تكشف الدراسة أن المراقبين من النقاد لدراسة الموسيقى في ثمانينيات القرن الماضي قد أورثونا رواية في الأصل معيبة، ومن ثم فإن الهدف من الدراسة الحالية هو اقتراح رواية بديلة للتغير المفاهيمي تقوم في الأساس وتعتمد على تحليلات إحصائية للبحوث المستمدة من حقل نظرية الموسيقى، وهو مجال تخصص الباحثة.

أعي تماماً وأدرك أن قراري بالتركيز على البحث النظري الموسيقي سيحد من المدى، الذي يمكنني من خلاله التعليق على التغير في المفاهيم على النحو الذي جرى في الحقول الفرعية كتاريخ الموسيقى وموسيقى الشعوب والمعرفة، والتنامي في مجال دراسات الموسيقى الشعبية، إلا أن دراسة بهذا الحجم تضع دون شك قيوداً على المدى، الذي أتمكن من خلاله من الانخراط في تلك المجالات. ومع ذلك، فإن النموذج المفاهيمي، الذي سأتقدم باقتراحه والدعوة إليه يمكن أن يخضع لاختبار غيري ليرى إلى أي مدى يعد هذا النموذج ملائماً في البيئات البحثية بخلاف نظرية الموسيقى. وقبل تقديم وصف

تفصيلي لهذا النموذج فلا بد من إلقاء الضوء على شتى مواطن الضعف في التوصيف أو الرواية الثورية وتوضيحها، بالإشارة إلى دراسة نظرية الموسيقى بغية إيجاد مجال لتقديم وصف بديل للتغير المفاهيمي.

2. التغير المفاهيمي واستعارة الثورة:

وكما يكشف التوصيف السالف الذكر للمشروع النقدي، الذي قدمه كيرمان، فإن الذين نشدوا وصف التغير المفاهيمي في التسعينيات معتمدين في الغالب على القياس مع الثورة في المفهوم السياسي، لافتين إلى التحولات الزلزالية التي ضربت التخصصات الأكاديمية والتي ترددت المزاعم بأن حقل الموسيقى قد مر بها في هذا الوقت، قد وجدوا ما يوازي ذلك في عملية الثورة الاجتماعية أو السياسية. بيد أن القياس يتطلب منا بالتأكيد القبول بنوع من المطابقة بين الباحثين في الموسيقى الراغبين في تغيير مجرى هذا التخصص وبين الأفراد، الذين يجدون أنفسهم محرضين على الثورة ضد نظام سياسي معين، وكل منهما سيأتي للتساؤل حول الدعائم الأيديولوجية للمؤسسة الموجود في إطارها، ومن سيدعو من أجل إطار يستدعي مساهمة من جانب هؤلاء الذين، لولا ذلك، لشعروا بالإقصاء والحرمان من الحقوق المدنية. وعلى منوال النظراء نفسه في المجال السياسي، فإن المشاركين في ثورة المفاهيم يهدفون إلى بناء شكل من "النظام الدولي الجديد"، يشمل موضوعات البحث التي تختلف عن تلك الخاصة بالماضي القريب، تسمح لأنماط جديدة بالمشاركة في بناء المعرفة في حقل معين من حقول البحث. في أوائل التسعينيات بدا القياس على الثورة السياسية ذا مغزى باعتباره وصفاً لحالة دراسة الموسيقى بالنظر إلى الأزمة الواضحة التي نجمت عن ظهور أنواع شتى من الاهتمامات البحثية في المجال.

من موقعها كمراقبة وباحثة في هذا المجال، تعرض سوزان ماك كلاري المدى الذي اعتمد فيه النقاد من أبناء جيلها على القياس في وصفهم لدراسة الموسيقى، عندما تمسكت بلغة استلهمت روح ذلك العصر النقدي أنه:

> لا يمكن غرس التفسير الثقافي (في البرامج البحثية الحالية) دون الانتقال إلى مدى معين يأتي فيه المجال برمته، وهو بإيجاز التحول في النموذج المعياري. ويبدو على الرغم من ذلك أن عملنا يدعو، بالفعل، إلى طرح تساؤلات حول العديد من الأسس الخاصة بالنماذج السابقة للتأريخ والتحليل، لكن لو كانت درجة ما من زعزعة الاستقرار قد حدثت لكانت التساؤلات والآفاق التي قد فتحت قد زادت على التعويض. (MacClary 1999: xiv).

المدى الذي قد أمكن فيه تحمل هذا المفهوم قد تجلى في وصف أباتي لهذا الحقل، وهو الذي تمت كتابته لاحقاً بثلاث عشرة سنة، وأشير إليه في الجزء الأول من تلك الدراسة،

وهو يتوسل بفكرة الثورة أن تقوم بوصف الطريقة التي تحتاجها دراسة الموسيقى للتغيير بهدف استيعاب المقتربات التفسيرية. التوصيف الثوري، الذي يتضمنه المقتبس التالي لماك كلاري، والذي يتجلى في كتابات العديد من معاصريها النقاد، يرجع بأصوله إلى نظرية "التحول في النموذج المعياري" (Paradigm Shift) لتوماس كون، التي تؤكد أنه ما إن تصل إلى حالة النموذج المعياري فإن النظرية العلمية لا يعلن عدم صلاحيتها إلا إذا توافر بديل مرشح متوافر ليحل محلها، وأن القرار برفض أحد النماذج المعيارية عادةً ما يكون في الحال قراراً بقبول آخر، وأن الاجتهاد المؤدي إلى القرار يتضمن مقارنة كلا النموذجين مع الطبيعة (أي مع موضوع الدراسة)، ومقارنة كل منهما بالآخر.

استخدم كون في أطروحته مصطلح النموذج المعياري كإشارة فورية إلى المنظور الفلسفي الذي تشترك فيه جماعة من الباحثين وتجسيده كمنهج أو مجموعة من المناهج. كون، عند استخدامه المصطلح بطريقتين مخلفتين، قام بدمج النظرية بالتطبيق. وسنرى أن هذا قد أصبح حجر عثرة في نظريته، لكن حتى هذه اللحظة، ولتجنب اللبس، فإن النوع السابق من النماذج المعيارية ستعرف باعتبارها إطار عمل مفاهيمي، كي يرمز إلى مجموعة مشتركة من الفرضيات والمعتقدات حول موضوع معين للدراسة، في حين أن الآخر سيعرف كإطار منهجي يشير إلى مجموعة من الأدوات البحثية، التي تحدد كيف تقوم مجموعة من الباحثين بدراسة هذا الموضوع. في نموذج كون يمكن تعقب تاريخ أي تخصص دراسي من خلال حقب يسيطر عليها إطار مفاهيمي بعينه، وممارسات بحثية تدعم من المنظور الذي يقف خلف هذا الإطار. وعلى غرار مثيلاتها من الأطر السياسية، فإن الأطر المفاهيمية السائدة يؤمن بها مؤيدو النموذج من أجل المساعدة في تحديد تساؤلات الباحثين وتوجهاتهم في هذا المجال، لكن ينظر إليها على أنها ستتأصل وتترسخ بمرور الوقت بعد أن يثبت في آخر المطاف عدم قدرتها على التكيف أو التعامل مع المشكلات أو الاكتشافات البحثية الجديدة التي تطرأ على هذا المجال. يرى كون أن ظهور التحديات الجديدة في وجه المجالات البحثية يعمل محفزاً باتجاه التغيير المفاهيمي، وسيحتم على المجتمع البحثي إعادة تنظيم المناهج ذات الصلة بالإطار المفاهيمي وإلا خاطرت بصلاحيتها في ذاك المجال. وعندما يصبح الإطار عصياً على التعديل، ومناهجه عاجزة عن التكيف مع جديد التحديات، فإن الإطار المنافس سيلقي بسيطرته على الحقل الأكاديمي ربما بنوع من الانقلاب المفاهيمي، ويقوم بالتمكين لنفسه ومناهجه البحثية، باعتباره منظوراً جديداً سائداً في هذا الحقل. يوضح كون أن:

"ظهور نظرية جديدة يأتي على أحد تقاليد الممارسة العلمية، وتقوم بتقديم ممارسات جديدة بقواعد مخلتفة وفي عالم مختلف من الخطاب، ومن الأرجح أن تحدث فقط عندما يختلج الشعور أن التقاليد الأولى قد أوغلت في طريق الضلال، ومن ثم فإن الانتقال الناتج إلى نموذج معياري جديد هو الثورة العلمية (Kuhn 1962:85-86,90).

وصلت الرواية الثورية في توصيف دراسة الموسيقى إلى نهايتها في التسعينيات ضمن التحول المزعوم من "التقليد الراسخ" للسيرة الذاتية للموسيقى والتاريخ الأرشيفي والشكلية الصارمة للنماذج التحليلية الجديدة، التي نتجت عن المدرسة النقدية والتفسيرية. وعند مستوى الإطار المفاهيمي، فإن هذا التحول قد عبّر عن نفسه في الانتقال من النص الموسيقي كقلب المعنى الموسيقي نحو السياق الثقافي لإبداعه أو تلقيه، وكذلك فإن هذا التوصيف لحالة المجال دقيق برمته في ضوء العديد من الدراسات، التي أجريت في هذا الوقت، وقامت باستكشاف قضايا السياق التاريخي والثقافي، لكن إذا ما قبلنا أن دراسة الموسيقى قد مرت بهذا النوع من التحول في التوجه حيال المعنى فإن نظرية كون حول الثورة العلمية من شأنها أن تؤدي بنا إلى توقع أن هذا التغيير قد يتضح في تبني مناهج بحثية جديدة من شأنها، كما يقول عنها كون، "أن تجري وفق قواعد جديدة وفي ظل عالم مختلف من الخطاب". وعلى وجه التحديد، فسنفترض أن المناهج الشكلية المصممة بهدف تحليل النص الموسيقي، مثل الشينكري ونظرية المجموعات، ستستبدل بمقاربات أكثر ملاءمة للتفسيرات التي تظهر من دراسة علاقة الأهداف الموسيقية بالبيئة الثقافية، التي تفرزها وتبقيها عليها، لكن على الرغم من التوقعات النقدية كتوقعات ماك كلاري بأن هذا المجال سـ"يتحول" بعد زعزعة الاستقرار في التسعينيات، فإن الدراسة الإحصائية والتعدادية للأبحاث المنشورة في العشرين عاماً الماضية في مجال نظرية الموسيقى، وهو ما سيظهر لاحقاً في هذه الدراسة - تكشف عن أن مناهجنا قد مالت نحو الحفاظ على اتساق نسبي في العقود الأخيرة، ملمحة إلى أن الدراسة لم تمر بمرحلة التغيير، التي تنبأ بها النقاد منذ جيل مضى.

والآن، قد نلقي الضوء على هذا الاستقرار المفاهيمي مع الوصف التالي في العام 2007 مع إعادة طبع دراسة ديفيد لوين بعنوان "الفواصل والتحويلات الموسيقية المعممة" (Generalized Musical intervals and transformations) بمناسبة الذكرى العشرين للإصدار الأصلي للكتاب في العام 1987. ومع استخدام المصطلحات التي تستدعي كون بشكل غريب، يرى جوزيف ديوبل أن تجدد الاهتمام البحثي في أسلوب لوين بالتحليل الشكلي يمثل: "تحولاً آخر في مفهوم المناهج لهذا التخصص، بل حتى في أهدافها وصولاً إلى النقطة التي يصبح عندها تقليد الكتب مساراً وظيفياً. ومع تجدد مقابلة الأصول تواجهنا مرة أخرى السلامة الفكرية للوين، والاهتمام الكبير بكل علاقة تركيبية بالسماع (والذي لا يعني أن كل شيء في التركيب بسيط على اعتبار أن كل تركيب يسمع في الأساس) وحساسيته المفرطة تجاه التهويل. وفي ظل اتخاذ تلك الرموز أمثلة، فإن المجال سيشهد تغيراً مجدداً". (Dubiel in Rings 2006).

لم يكن دوبيل وحده من أشاد بهذا الكتاب، ويتفق معظم الدارسين مع وصفه بأهميته في مجال نظرية الموسيقى لكن شعبيته بين الممارسين الحاليين للنظرية تشكل أيضاً

مشكلة مهمة لمن يتبنون نمط كون في التغير المفاهيمي، ذلك أن هذا النمط لا يستطيع تفسير"التحول في مفهوم المناهج الخاص بهذا التخصص والأهداف"، التي قد تواصل شكلية التأكيد كإطار مفاهيمي لها، خصوصاً في ضوء التوقعات بأن هذا الإطار سيتخلى عن الأزمة التي ظهرت بين التخصصات في منتصف الثمانينيات والتسعينيات.

عجز نمط كون عن تفسير نوع "التحول إلى الوراء" نحو إطار مفاهيمي أقدم، كما وصفه ديوبل، علاوة على استمرار الاهتمام بالبحث الشكلي، وهو ما سنعرض له في نقاشنا- يفرض على المراقبين المعاصرين إعادة التفكير في القياس مع الثورات السياسية والأخذ في الاعتبار إمكانية أن:

"التحولات في النموذج المعياري ليست أبداً كاملة كتعريف كامل يتضمن أن النماذج المعيارية المنافسة لم تساو الرؤى العالمية برمتها، ومن ثم فإن التوقف الفكري على المستوى النظري للعلم يخفي الاستمرارية الكامنة في مستوى منهجي أعمق. لا بد أن نسأل أنفسنا إذا ماكان استخدام مصطلح "الثورة" لتلك التغيرات المفاهيمية ليست بذاتها من قبيل المبالغة اللفظية". (Toulmin1972:106).

في الواقع إن ستيفين تولين نفسه هو من قدم بديلاً قيماً للنموذج الذي ينتقده هنا، وأيضاً إلى وصف التغير المفاهيمي، الذي أنتجه من حاولوا تفسير التطور والنمو والمعرفة في مجال نظرية الموسيقى.

3. التغير المفاهيمي واستعارة "النشوء والارتقاء"

ثمة مقترب مفاهيمي يبدو أنه مبشر وواعد أكثر من سابقه، الذي ارتكز على القياس بالثورة السياسية لكن من الواضح أنه يلقى إغفالاً من جانب النقاد في دراسات الموسيقى، ربما لأن الرواية التي يقدمها أقل درامية وإثارة من الرواية التي قدمها سلفه، ومن ثم فقد يخفق هذا المقترب في لفت الانتباه وإثارة مشاعر الأزمة التي شعر بها المراقبون للتغيرات في دراسة الموسيقى في التسعينيات.

يقدم النموذج المقترح قياساً بين التغير المفاهيمي من جانب وبين عملية النشوء والارتقاء لدى الكائنات الحية من جانب آخر. ويرى في ذلك مقاربة بين مناهج البحث، التي توطنت في مجال بحثي بعينه، وبين أنواع الكائنات الحية التي نشأت وتوطنت في بيئة طبيعية بعينها. وبعبارة أخرى، يقوم النموذج على المقاربة بين "أنواع" من الكائنات الحية تتقاسم سمات مشتركة معينة مع نظيرتها في الأنواع المفاهيمية لمجموعة من البحوث نابعة من منهجية مشتركة. ويفهم من هذا القياس ضمناً وجود المزيد من العلاقات الارتباطية بين البيئة الطبيعية، أو ما تعرف بالنظام الإيكولوجي، الذي تخضع فيه جميع أشكال الحياة للتغير عبر مفهوم النشوء والارتقاء. وبين الإطار المفاهيمي باعتباره موطناً لمناهج البحث التي تجري عليها عملية التغيير.

طبقاً لهذه النظرية، فإن البيئتين الطبيعية والمفاهيمية، بموجب التعريف، ثريتان بالعديد من الأنـواع، التي أوجدت طرقاً فريدة للتكيف مع دوام التغير في بيئاتها المحيطة. ويرى هذا المقترب تشابهاً بين التغير المفاهيمي مع نظيره في العالم الطبيعي، يحدث تماماً تعتريه إشكالية من خارج بيئته المباشرة. وكل إشكالية جديدة تطرح نفسها أمام موطن بحثي معين، على غرار أي تغير جديد يصيب بيئة طبيعية ما، ومن ثم يؤدي ذلك إلى تغير في هذا المجال، وبالتالي في مناهجه بطرق دقيقة غير ملحوظة. تغيرات كهذه تتسم بالتدرج والاستمرارية تستعصي على المراقب أو حتى أبناء المجال نفسه في إدراكها بالحواس، لذا فإنه في الوقت الذي قد يدفع فيه كون بأن المناهج لا توجد إلا انعكاساً للمواقف الفلسفية، وأنها قد صممت لدعمها، ومن ثم فإن أي تغير في تلك المناهج يهدد استقرار النظام المفاهيمي القائم، فإن المقترب الارتقائي يقوم تصوره للمناهج باعتبارها قابلة للتغير إزاء تقلب البيئة، التي يعتقد أنها ستنشئ حقلاً دراسياً، ومن ثم يدرج هذا المقترب التغيير كعنصر وضامن أساسي في بقاء "نوع" ما من البحوث في أحد المجالات. يعترف كذلك بأنه عندما تظهر مشكلات من خارج إطار مفاهيمي معين، فليس على الباحثين التخلي عن المنهج بالضرورة إذا ماكان بالإمكان تطويعه وتكييفه مع البيئة الجديدة، التي يجد نفسه في إطارها. من بين أوائل المؤيدين للقياس في عملية النشوء والارتقاء بين السياق البيولوجي والسياق المفاهيمي هو الفيلسوف ستيفن تولمين الذي يرى أنه:

"خلال معظم فترات التاريخ الفكري اعتبر استقرار الأشكال الفكرية الأساسية وشمولها لدينا أمراً مناسباً وطبيعياً: فالتغير الفكري كان الظاهرة ذات الحاجة إلى تفسير أو تفسير بعيد، لكن السياق الحالي الذي نحن فيه يقلب هذا الموقف. والتدفق في الفكر لا جمود فيه هو ما يتوقع الآن: فالاستقرار المستمر، أو السمات الشاملة الموجودة في أنماط التفكير الحقيقية للإنسان، أصبحت الآن هي "الظاهرة" التي تدعو إلى تفسير". (Toulmin1972:96).

يري تولمين أن التغير المفاهيمي يشبه نظيره البيولوجي في كونه عملية تأتي رداً على استمرار التغير في البيئة، التي تعايشها المناهج ومستخدميها. ومع ذلك، فهو يلمح أيضاً إلى أن "أنـواع البحث" تتشابه مع غيرها من الأنـواع إزاء احتمالات الانقراض عندما تواجهها بيئة لا يمكنها التكيف معها، كما أن شكل "الثورة المفاهيمية" يظل ممكناً في إطار تفسير ارتقائي للعملية البحثية. منذ فناء الأنواع الموجودة (في حالة أنواع البحوث) تفتح المجال أنواع جديدة تتمتع بمزية تتمتع بصفات أفضل إزاء التحديات التي تفرضها البيئة عليها. ومع إقراره بإمكانية الثورة دون استدعاء المصطلح، يوضح كارل بوبر، وهو أحد أشد النقاد قسوة تجاه كون، أن إزالة الماضي ربما تتم عن طريق القضاء التام على جميع الأشكال الفاشلة (القضاء على جميع الأشكال الفاشلة عن طريق الانتخاب الطبيعي)، أو

عن طريق الارتقاء (الأولي) لأدوات السيطرة، التي تعمل على تعديل أو خنق أي عناصر أو أشكال فاشلة في السلوك أو في الفرضيات. (Popper 1972:242).

أضحت نظرية الانتخاب الطبيعي، التي يلفت إليها بوبر، أحد المفاهيم الداروينية المثيرة للجدل، ولا يفوتنا في هذا المقام أن نعرج عليها بالتوضيح. الفكرة التي تقف وراء النظرية هي أن الأنواع تحمل صفات وراثية واضحة تسمى النمط الظاهري استمدتها من أسلافها، وهذه الصفات تنتقل من جيل إلى آخر لأنها تقدم ميزات لبقاء النوع. في السياق البيولوجي، على سبيل المثال، فإن كائناً ما قد يرث تركيباً بصرياً معيناً من أسلافه ثبت أنه يسهّل كثيراً من الرؤية الليلية، ويسمح للكائن بممارسة الصيد والحذر من مفترسيه في آن واحد. هذه الميزة، التي قدمتها تلك الصفة، تعني في الأرجح أنها ستنتقل من جيل إلى آخر في سلالة هذا الكائن البيولوجي. وعلى الجانب الآخر، فإن الكائنات تخضع أيضاً لعملية تسمى "التحور" تقوم فيها بإعادة إنتاج نفسها عبر العديد من الأجيال بهدف تمكين الأنواع من التخلص من الصفات السلبية أو غير الضرورية. فسلالة الكائن البيولوجي، التي تمتلك رؤية ليلية حادة، يجعلها لون جلدها مرئية إلى غيرها من الكائنات، التي تعيش معها في المحيط الليلي ذاته، على سبيل المثال، ويتوقع أن تتحول جلودها إلى اللون الداكن مع الأجيال اللاحقة ضماناً لقدرة النوع على الاحتفاظ بوجوده وعدم تعرضه للانقراض. وفي المجال البحثي، فإنه يمكن استخدام نظرية الانتخاب الطبيعي في تفسير الكيفية، التي تتصرف بها الأنواع المفاهيمية أو الأنواع البحثية المدرجة ضمن منهجية خاصة في إطار البيئة الفكرية التي تعيش فيها.

وعلى غرار نظيرتها البيولوجية، فإن الأنواع المنهجية تحوي أيضاً "أنماطاً ظاهرية" بعينها، تتولى تحديد المنهج لمجموعة من الدارسين وتميزه عن غيره من المناهج في المجال. وبعض الأنماط الظاهرية المفاهيمية ستبقى ثابتة بمرور الوقت، وتتمكن من البقاء والمحافظة على نفسها لأنها قد أثبتت ذاتها بقدرتها على الاستجابة الكافية الفعالة في وجه متطلبات ومقتضيات المجال الذي توجد فيه. على سبيل المثال، فإن أنواع البحث التي تجسدت في شكل التحليل الشينكري تعرف نفسها بإبقائها على تلك الأنماط الظاهرية باعتبارها أساس بنيتها، وعن طريق العديد من العمليات الجرافيكية، التي يستخدمها الباحثون بها لتمثيل الوظيفة والعلاقة بين الدرجات الموسيقية والدوافع والتجانس الموجودة على السطح الموسيقي. ومع ذلك، فعلى غرار البيئة الطبيعية التي تضمن استدامة الأنواع البيولوجية، فإن الحقل المفاهيمي ليس بيئة ساكنة، بل هو بالأحرى يشكل تحدياً مستمراً للأنواع الموجودة في إطاره. في حالة التحليل الشنكيري، على سبيل المثال، فإن ظهور مجموعة الجديدة من الموسيقى (الموسيقى الشعبية غالباً)، وأنواع جديدة من المسائل البحثية، كتلك التي تحاول شرح السياق الثقافي أو الاجتماعي للعمل الموسيقي، قد وضع النظرية موضع الاختبار كي يظهر إذا ما كانت قادرة على تقديم حلول مقنعة

للمشكلات البحثية، التي ظهرت نتيجة للاهتمام البحثي بالمجموعة الموسيقية الجديدة. وستكون نتائج الاختبار إما أن النوع سيتكيف كما تكيف هذا، كما سيثبت أدناه، أو يواجه الانقراض، ومن ثم استبداله بأنواع أخرى قادرة على التعامل بشكل أكثر ملاءمة مع التحديات الجديدة في المجال.

4. الدليل من المجال

على مدار سنوات كان النموذج المفاهيمي لكون، الخاص بالتغيير الثوري، موضعاً لشتى ألوان النقد ومن أشهر نقاده لاكوس 1970، وبوبر 1972، وفايراباند 1975. وفي حين لا أهدف هنا إلى عمل قائمة بما ينظر إليه، ولا حتى اختباراً أو مواجهة كل تهمة موجهة ضده، فإنني أريد التركيز على عدد من الأوجه الإشكالية بشكل خاص في أوجه النظرية حتى يتسنى لي أن أؤيد في ملاحظاتي الختامية التوصيف الارتقائي للتغيير المفاهيمي في مجال دراسة الموسيقى، التي تسير وفق النموذج الذي اقترحه تولمين. وبينما يحاول كون إثبات صحة فرضياته حول الثورة المفاهيمية بالإشارة إلى تلك التحولات العلمية الكبرى كنظرية مركزية الشمس ونظرية الذرة، فإن استنتاجاته الخاطئة بأن أي نوع من التغير في التخصصات سيحمل صداه في "التحولات الزلزالية" المتولدة عن الأمثلة غير العادية بالأحرى للتغير المفاهيمي. ومع ذلك، فإنه عند إنعام النظر في المزيد من حالات التحولات الثورية، يظهر أن نظرية كون تخفي في الحقيقة وتشوه الممارسة اليومية للبحث. يزعم كون أنه في الممارسة اليومية غير الثورية للبحوث فإن أي بحث ينفذ في مجال بعينه سيهدف إلى المحافظة على وحدة المجال عن طريق توجيه ذاته نحو هدف وحيد والتعبير عن إطار مفاهيمي مشترك، أو بعبارة أخرى، ربما يؤكد انه في الوقت الذي يمكن أن تتعايش المناهج المختلفة ضمن مفاهيمية بحثية مشتركة، مثل المناهج الشينكرية ونظرية المجموعات التي يفترض أن تتعايش، لأن كلا منها مصمم على اختيار المعنى الموسيقي من النص، ومن ثم تمثل مقتربات مختلفة للأجندة الشكلية الأوسع. وثانياً يدفع كون بأن المظهر في المجال المفاهيمي لأي رؤية عالمية بديلة، المجسد كمنهجية تختلف في منظورها عن تلك صاحبة الإطار المفاهيمي السائد – سيمثل في الأغلب تهديداً إلى تكامل هذا المجال، ومن ثم سيشعل ثورة مفاهيمية. على سبيل المثال، فإن إقحام"النقدية والتفسيرية" ضمن مجال موجه كذلك نحو "شكلية صارمة" قد تمثل تحدياً من السابق إلى اللاحق- ستكون نتائجها إما استبدال العمل الشكلي عن طريق النظرية النقدية أو إعادة التأكيد على الشكلية كإطار مفاهيمي مسيطر. وبعبارة أخرى، فإن مقتربات البحث التي تختلف أهدافها من مقترب إلى آخر لا يمكن أن تتعايش بسلام ضمن النموذج الثوري.

هذه المزاعم الأساسية التي قال بها كون، والتوصيف الثوري الذي يؤيده مناصروه، يمكن باختصار أن يتضح زيفها عبر اختبار الممارسة البحثية في النظرية الموسيقية. وقد دعمت مقالي النقدي هذا بحزمة بيانات جمعت من عشرين سنة في تاريخ الموسيقى، لا سيما عينة من المقالات بلغت 171 مقالاً مجموعة من أكبر المجلات الأكاديمية المحكمة، منها مجلة نظرية الموسيقى (Journal of Music Theory)، ومجلة طيف نظرية الموسيقى (Music Theory spectrum)، ونظرية الموسيقى أون لاين (Music theory On Line)، وتحليل الموسيقى (Music Analysis). وتشمل العينة التي أتقدم بها كل مقال خاص في هذا المجال نشر في أعوام 2010، 2005، 2000، 1995، 1990. (بالنسبة لمجلة نظرية الموسيقى أون لاين، التي ظهر عددها الافتتاحي في العام 1993 تبدأ العينة مع عدد 1995). ومن بين الاستثناءات في المقترب الدائري ذي الخمس سنوات، الذي تبنيته في جمع البيانات، كانت مجلة تحليل الموسيقى (MA)، حيث قمت باستبدال عدد 2009 محل عدد 2010، الذي لم يكن قد صدر عند الإعداد لهذه الدراسة. وكان اختيار تلك المجلات دون غيرها في مجال دراسة الموسيقى لأنها تميل نحو تعريف المجال الفرعي لنظرية الموسيقى إلى الباحثين، وكذلك لأن التركيز الموسيقي لكل تلك المجلات ربما يكون أوسع من غيرها من المجلات كمجلة الموسيقى الشعبية (popular Music) وآفاق الموسيقى الجديدة (Perspectives of new Music)، التي لقيت انتشاراً واسعاً على أيدي المنظّرين. ثمة نوع آخر من دراسة المجال يمكن أن تكون قد اختارت مادتها من مصادر وأطروحات أخرى في هذا المجال، ومن أوراق مؤتمرات أو كتب، بيد أن لكل منها تحديات تفرضها على الباحث، فالأطروحات والرسائل العلمية قد يصعب الحصول عليها، كما أنها لا تلاقي حجم الانتشار الواسع نفسه، الذي تلاقيه مقالات المجلات المتخصصة، أما أوراق المؤتمرات فهي لا تتوافر في الغالب الأعم، ولا يمكن الحصول عليها في شكل نسخ ورقية، ناهيك عن أنها دوما ما تخضع للمراجعة وإعادة النظر، أما المشروعات ذات حجم الكتب، فهي تقدم للباحث الحجم الأساسي للقراءة قبل الخروج باستنتاجات في المجال. وقد جرى تصنيف بعض المقالات، التي جمعت للدراسة الحالية طبقاً للمناهج التحليلية السائدة فيها، منها ما يشمل المنهج الشينكري، ونظرية المجموعات، والتحليل التحويلي، ودراسات الإيقاع والألحان وأوزانها، والمعاني أو ماتعرف بالسيمائية. ولإعطاء زوج من الأمثلة، فإن مقال: (تفاعل الـ ic1/ic5 في موسيقى شوستاكوفيتش، مجلة التحليل الموسيقى 2009) تمثل دراسة تستخدم نظرية المجموعات أداتها في التحليل، في حين أن مقال: (القفلة الموسيقية كدعم للدرجة الثالثة من السلم الموسيقي الخاصة بالخط الأساسي، مجلة نظرية الموسيقى 1990) تمثل الدراسة الشينكرية. وفي الحالات التي يكون فيها المقال ليس من فئة الموسيقى التحليلية فقد اقترحت تصنيفات من أجل ضم باقي الأنواع من الممارسات الأكاديمية مثل أصول التدريس والمعرفة وتاريخ النظرية.

وتوجد أمثلة لكل هذا تشمل بالتالي المقالات التي جاءت تحت عنوان: (التطبيقات التربوية للعبة الفيديو "ثورة الرقص" في تعليم المهارات السمعية، مجلة نظرية الموسيقى أون لاين 2011) أو مقال: (الإنتروبيا كإجراء للأسلوب الموسيقى: تأثير الافتراضات المسبقة، مجلة دراسة نظرية الموسيقى (1990، ومقال رامو وزارلينو: (الجدل في أطروحة التناغم ، مجلة نظرية الموسيقى (2000. وبعض الدراسات التحليلية في مجموعة البيانات لا تزعم أي ولاء صريح إلى أي منهجية قائمة، لكن بالأحرى تقترح حلولها الفريدة إزاء المشكلات التي يثيرونها للدراسة، وهي قد جمعت معاً تحت عنوان "دراسات أخرى"، وتضم تلك المقالات (Tolling Time) في مجلة نظرية الموسيقى أون لاين (1995 calculus of Accent). والقسم الأكبر من المقالات في هذه الدراسة يضم مقالات ذات طبيعة نقدية في الغالب الأعم تتعامل مع القضايا الفلسفية وعلوم الجمال أو الدراسات النقدية الخاصة بعلوم الموسيقى، وهذه المقالات تتشارك فيما بينها على اعتبار أن الهدف المشترك لجميعها يتمثل في البحث عن المعاني الموسيقية من خلال علاقة الموسيقى بغيرها من الأدوات الثقافية، وجميعها تقترح مناهج مصممة للمساعدة في عملية البحث هذه، كما هو الحال في الدراسة التي جاءت تحت عنوان "توليد نصف النغمة: نظرية الموسيقى في القرن الرابع عشر والتقدم الموجه"، مجلة دراسة نظرية الموسيقى (MTS 2005). هذه المناهج تظهر كيف أنه يمكن استخدامها؛ ومنها على سبيل المثال مقال تحت عنوان "الاستطرد والتكرار: الاختلاف والسوناتا في اعتدال سلسلة الرباعية k,509 لموزارت"(/ Recursive (Discursive : Variation and Sonata in the Andante of Mozart's String Quartet K,509)، مجلة نظرية الموسيقى 2010، أو مقال نقدي في هذا المجال بهدف الدعوة إلى معنى موسيقي إضافي (كما في الفحوى والمزج والصياغة والسياقية (contextualization) في الموسيقى الإنجليزية) (موقع أولوجي ومجلة تحليل الموسيقى2000 MA).

يوضح الشكل (1) الدرجة التي إليها يمثل كل نوع نسبة من مجموع البيانات لـ 171مقالاً. ما يبدو للوهلة الأولى، بل وما يهاجم رؤية كون حول إطار مفاهيمي واحد سائد، هو أنه خلال العشرين عاماً الممتدة من العام 1990 حتى 2010 امتلأ المجال بالعديد من أنواع المقتربات البحثية، التي يمكن لأهدافها وموضوعاتها البحثية التداخل من عدمه. من جهة، فإن الشكل (1) يظهر الحضور القوي الذي تتمتع به المناهج الشكلية (formalist methods) في مجموعة البيانات بينما لا تمثل النظرية الشينكرية، ونظرية المجموعات، والنظرية التحويلية سوى 45 في المائة من 171 مقالاً شملتها الدراسة. ومن جهة أخرى، يظهر الشكل أيضاً التمثيل الكبير للنقد الموسيقي، الذي يساهم بنسبة 20 في المائة من المقالات في مجموعة البيانات، التي تمثل أكبر جزء قائم بذاته في الكتابات الأكاديمية في إطار المجموعة، ومن ثم يلمح الشكل (1) إلى درجة التعايش السلمي بين المناهج في هذا الحقل الفرعي لنظرية الموسيقى، والذي يخالف فكرة المنافسة للهيمنة بين المدرسة التفسيرية والمدرسة الشكلية ورواية "الثورة المفاهيمية".

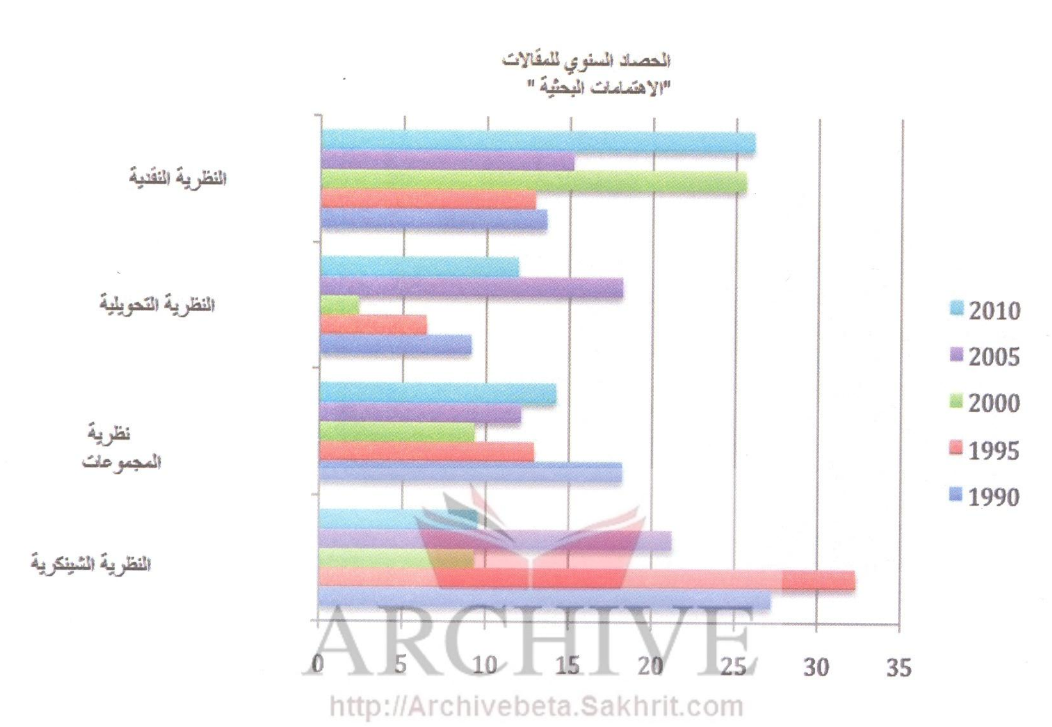
شكل (1)



ومع ذلك، فإن الأكثر تعبيراً من شكل (1) هو البيان السنوي، الذي يوزع لبعض المقتربات والمناهج السائدة الممثلة في العينة، والذي يساهم في إبراز زيادتها أو انخفاضها بمرور الوقت والصلة بين كل منهما والآخر. وضمن رواية "الثورة المفاهيمية" يتوقع أن ظهور"النقدية والتفسيرية" سيقابله انخفاض في المذهب الشكلي، إلا أن هذا لا يبدو قضية أساسية في المقالات التي تضمنتها الدراسة.

في الشكل (2) فإن التاريخ الحديث لثلاثة من أكثر المقتربات شيوعاً (بناء على تمثيلها في الشكل 1) قد وضعت جنباً إلى جنب أمام تاريخ النظرية النقدية، كما أن المسار التاريخي لكل مقترب قد تم توضيحه بدءاً من 1990 (وهو أقصر عمود في الشكل بالنسبة إلى العام 2010 الأطول في الشكل). تمثل البينات الموضحة في الشكل (2) النسبة السنوية للمقالات المنشورة في كل مجال. وتمت حساباتها انطلاقا من عدد المقالات، التي تستخدم كل مقترب على صلة بعدد المقالات المنشورة في العام ذاته. على سبيل المثال، من بين إجمالي 42 مقالاً نشرت في العام 2010 في أربع مجلات أجري عليها الاستطلاع لهذه الدراسة، فإن الدراسات التحليلية التي استخدمت المنهج الشينكري بلغت 4 أو 5.9 في المائة من إجمالي المقالات في هذا العام.

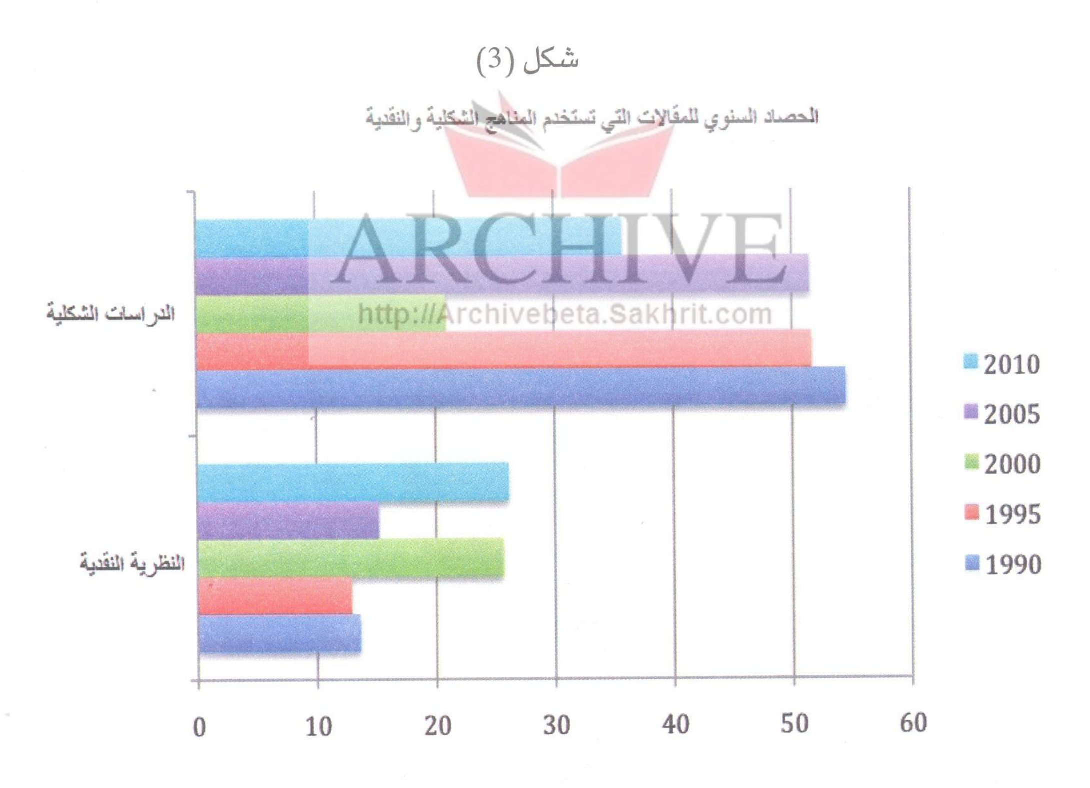
شكل (2)



يظهر الشكل الثاني أنه في الوقت الذي حصلت فيه الدراسات الموسيقية على أرضية بشكل ثابت بأن ارتفعت من 13 في المائة لمجموعة البيانات في 1990 إلى 26 في المائة في 2010، فإن هذا التقدم لم ينتج عن القضاء على البحث الشكلي على النحو الذي يدفعنا فيه التوصيف الثوري للتوقع. وفي الوقت الذي لم يمكن فيه أن يكون ذلك صحيحاً بناءً على البيانات الحالية، فإن استخدام النظرية الشينكرية ونظرية المجموعات يبدو أنه قد تراجع في هذه الدراسة الخاصة بدراسة الموسيقى النظرية. ومع ذلك، فإن هذه المناهج تواصل ممارسة تأثيرها على البحث التحليلي في دوائر بعينها، وعندما تؤخذ مجتمعة فإن المقالات التي يبرز فيها هذان المنهجان تمثل مع ذلك 23 في المائة من الدراسات التي أجري عليها الاستقصاء ونشرت في العام 2010. علاوة على ذلك، ربما يتوقع المرء أن النظرية التحويلية . وهي منهج شكلي للتحليل الذي يميل لتزويد نفسه بمجموعة موسيقية مشابهة لما هو موجود في النظرية الشينكرية . قد استفادت بقدر ما استفادت أيضاً النظرية النقدية من الانخفاض الملحوظ في استخدام التحليل الشينكري، ومن ثم فإن موزانة التحليل الشكلي في إظهار العينة يمكن القول إنه قد تمت إعادة توزيعه جزئياً من أحد المناهج إلى آخر.

فإذا ما قمنا بدمج المناهج الشكلية الثلاث الممثلة في الشكل (2)، ومقارنة استخدامها في الكتابات الأكاديمية مقابل المناهج النقدية والتفسيرية، فإننا نكتشف أن الشكلية باعتبارها إطاراً مفاهيمياً تواصل الحفاظ على وجود قوي في المجالات الملحقة بنظرية الموسيقى، بغض النظر عن المنهج الذي من خلاله تعبر الشكلية عن نفسها. في الشكل (3) فإن التمثيل النسبي للدراسات المعتمدة على المنهج الشينكري ونظرية المجموعات والنظرية التحويلية جميعها تندرج تحت عنوان "الشكلية"، كما أن أعدادها الإجمالية تقارن بتلك المعتمدة على النظرية النقدية على ما يزيد على عشرين عاماً. يظهر الشكل أن النظرية النقدية لم تحجب بعد نظيراتها الشكلية من حيث التمثيل الكلي داخل المجال، وعوضاً عن ذلك فإنها تسير جنباً إلى جنب مع المناهج التي كان الهدف منها أن تحل محلها على الأقل كما تنبأ كيرمان وأنصاره.

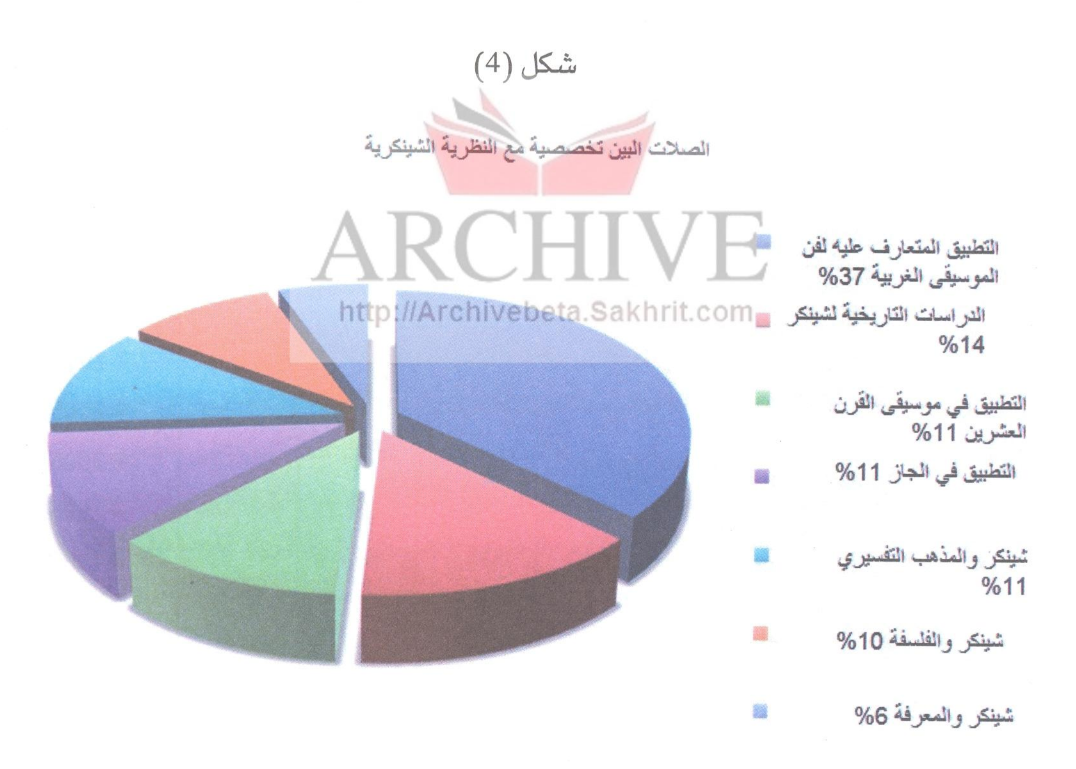
شكل (3)



وبينما قدمت الأشكال الثلاثة السابقة نظرة طائر محلق أو نظرة عامة على التعايش بين الأطر المفاهيمية المختلفة في مجال نظرية الموسيقى، وبالتالي دحض مزاعم كون بأن أفضل طريقة لخدمة الجوانب الأكاديمية تكمن في تبني إطار مفاهيمي وحيد والالتزام به، وهنا أظل غير مقتنعة بأن الانقسام داخل التخصصات كهذا الذي قد قمت ببنائه لأهداف

الحجية تلقي بظلالها على دقائق دراسة الموسيقى عندما يتم تطبيقها على الأرض. كانت إحدى أهم الصعوبات في هذه الدراسة هي ضرورة تقسيم العديد من المقالات، التي يبدو أنها تغطي قسمين أو أكثر، بهدف جعل هذه المقالات التمثيلية تتفق بدقة مع أحد أقسام الشكل (1)، ومن ثم فقد أخذت المقترب المستهلك الذي لم ألحظه سوى في المنهج المستخدم في كل حالة، وقمت بتصنيف المقالات من خلاله. تتطلب القراءة الدقيقة للمجال نظرة أكثر قرباً على تلك الدراسات الفردية، التي تضم كل نوع في الشكل (1) سواءً لتحديد ما تعنيه لممارسة الدراسة تحت واحد من عناوينها العشرة، ولإبراز الاختلاف في الأبحاث الذي ربما ينتج عن كل مقترب من تلك المقتربات. وكتجربة أولى، فيما يعد حقاً مهمة جد كبيرة، حتى مع الدراسات المحدودة، التي وضعت موضع الدراسة هنا، فإن الشكل (4) يبدو أنه أكثر قرباً في التركيز على أحد المناهج، التي اعتبرت مساوية لنظرية الموسيقى.

شكل (4)



تبرز العينة 35 مقالاً تخاطب النظرية الشينكرية منها 31 مقالاً تحليلياً (وهو ماكان موجوداً في الشكل (1) لتحديد نسبة شينكر الـ 18 في المائة من مجموعة البينات)، بالاضافة إلى أربعة مقالات تاريخية (ومن ثم تمت إضافتها إلى غيرها من الدراسات التي تضم تاريخ النظرية في الشكل1). وكما يكشف الشكل (4) فإن المقالات التي تلتئم تحت المفهوم الشينكري تتنوع تنوعاً

كبيراً، وتطبيق المنهج يمتد في نطاقه من فن الموسيقى الغربية (كونها المجموعة الموسيقية التي جرى تصميمه تقليدياً من أجلها)، عبر موسيقى الجاز والموسيقى الحديثة. وتضم تلك الأمثلة مقالات مثل "المقامات والأوزران والتناغم الوظيفي وغير الوظيفي في موسيقى هيربي هانكوك" (Modes, scales Functional Harmony and Nonfunctional Harmony in Compositions of Herbie Hancock)، مجلة نظرية الموسيقى 2005 (JMT)، وبالتالي مقالة "الإطالة في موسيقى بنيامين بريتن" ("Prolongation in the Music of Benjameen Britten")، مجلة دراسة نظرية الموسيقى (MTS 2010). وقد أنتجت نظرية شينكر العديد من المقالات التفسيرية من بينها "الجوانب الجنسية والتركيبية في السمفونيات الأخيرة لتشايكوفسكي" (K Aspects of Sexuality and Structure in the later Symphonies of Tchaikovesky)، مجلة تحليل الموسيقى (MA 1995)، و"الحزن في الويتيرز: المنظور الشينكري"(Grief in Winterreise: A Schkenrian perspective)، مجلة تحليل الموسيقى 1990، وهذه المقالات تعمل كأمثلة، بينما المقالات الأخرى درست النظرية من منظور تاريخي أكثر كما هو الحال في مقال "الشكل الموسيقي والخط الأساسي: دراسة المورفولجي لدى شينكر" (Musical Form and fundamental Line:An Investigation of Schenker's Formenlehere)، مجلة تحليل الموسيقى 1995. المقالات الأخرى أخذت وجهة نظر فلسفية لشينكر كمقال "أحكام على قيمة شينكر" (value Judjements Schenker)، مجلة نظرية الموسيقى أون لاين (MTO 1995)، أو دمج المنهج مع المعرفة على سبيل المثال مقال "الثلاثية كمكان وحدث" Triad as Place and Action مجلة دراسة نظرية الموسيقى 1995. مايظهر في الشكل (4) بشكل أوسع هو أن مناهج البحث الواردة في الشكل (1) غالباً ما تتداخل، لذا فإنه في الوقت الذي قد تعتمد فيه الدراسة على أحد المناهج التحليلية التي يبدو في ظاهرها أنها مستمدة من إطار مفاهيمي معين، فإن الدرجة التي يكون عندها هذا النوع من الوصف حقيقياً تتطلب منا النظر إلى كل دراسة في مجموعة البيانات. يكشف الانهيار في دراسات الشينكرية، على سبيل المثال، أن الاختصاص الشكلي المزعوم للمنهج الشينكري لا يمنع بالضرورة الانصهار مع المقتربات الخاصة بالتحليل الشينكري. ويظهر الشكل المرونة والقدرة على التغير (versatility) للمنهج إزاء مسائل وقضايا البحث التي لم يصمم المنهج من أجلها في الأساس، أو عند استخدام المصطلح الارتقائي فإنه يظهر مدى قدرة نظرية الشينكرية على "التكيف" والتناغم مع ما تتسم به البيئة المفاهيمية للنظرية الموسيقية من تغير دائم.

5. صياغة تحول من النموذج الثوري إلى النموذج الارتقائي للمفاهيم.

تدل البيانات، التي تمت دراستها هنا أن المناهج التحليلية الشكلية المستخدمة في دراسة نظرية الموسيقى. مثل النظرية الشينكرية. قد تكيفت مع السهولة النسبية للأسئلة

حول السياق الثقافي، الذي يتم فيه إبداع الأعمال الموسيقية وتلقيها، وكذلك مع الأسئلة حول الإدراك وطرق التدريس والفلسفة، وهذه القدرة لمنهج شكلي مثل النظرية الشينكرية في التكيف مع التغيرات في بيئة التخصصات دون اللجوء إلى نوع من الثورة المرتبطة بالثورة المفاهيمية يستجدي من المراقب في مجال دراسات الموسيقى الأخذ بعين الاعتبار إمكانية أن المعرفة في هذا الحقل قد نشأت وتطورت في غضون الإطار الزمني، الذي تمت دراسته هنا، وليس بالأحرى الدفع بأن المجال قد شهد تحولاً في النموذج المعياري. وبعبارة أخرى، فإن التحدي أمامنا هو اعتبار أن النموذج المفاهيمي القائم على مبادئ النشوء والارتقاء ربما يقدم تمثيلاً أفضل للتغير المفاهيمي عموماً لمجال دراسات الموسيقى، وكما يشير تولمين فإن:

نظرية كون تفترض أن وجود الثغرات في النظرية العلمية أعمق بكثير في القابلية للتعديل بأقل مما يمكن أن يحدث في الحقيقة. (Toulmin 1970,41).

بالنظر إلى التوجهات التي تتبع من مجموعة البيانات التي قدمتها الدراسة، فإنه يبدو معقولاً الجزم بأن التغير المفاهيمي هو تغير تدريجي أكثر من كونه ثورياً، وهذا التغير ينبثق من التغير غير الملموس في بيئات التخصصات التي توجد فيها مناهج البحث. ربما يكون من الممكن إظهار أن أي تغيير في ظاهر الإطار المفاهيمي لا يتطلب من الباحثين نبذ المناهج القائمة إذا ما أمكن تطويعها للتكيف مع البيئة المحيطة الجديدة والمتغيرة. وربما يكون مع ذلك من الممكن تخيل أن مجال دراسة الموسيقى، باعتباره البيئة الحاضنة للعديد من "أنواع البحوث" تتمتع بالتنوع عند مستوى الإطار المفاهيمي ذاته. وبعبارة أخرى، فقد نأخذ في اعتبارنا أن المجال يمكن السيطرة عليه من قبل الأطر المتعايشة التي يكمل بعضها بعضاً أكثر مما يلغي بعضها بعضاً، وهي فكرة قد تكون بمنزلة لعنة على كون.

لاختبار تلك الفرضيات حول التغير المفاهيمي ربما نعود مرة أخرى إلى البيانات التي قدمتها في القسم السابق من هذا المقال، وهذه المناقشة تقبل الأسس التي تقف وراء تلك الملاحظات النقدية كتلك التي قدمتها ماك كلاري عندما تنطلق من افتراض أن ظهور أسئلة معينة في المجال، في تلك الحالة، من الرغبة في البحث عن تفسير ثقافي من الأعمال الموسيقية - قد كان لها أثر "تحويل المجال برمته". هناك يمكن ألا يوجد سوى القليل من الشك بأن عمل ماك كلاري حول النوع كواحد ضمن العديد من الأمثلة للبحث التفسيري من الستينيات - قد قدم منظوراً حول دراسة الموسيقى إلى المجال، الذي لم يوجد قبل دخولها إلى هذا المجال، ولا ينبغي أن نسأل عن الأهمية التحويلية أو نقلل منها في أعمالها أو حتى أعمال أي أحد من معاصريها من النقاد، لأنه بالأحرى هذه هي الطبيعة ودرجة التحول التي أريد الحديث حولها في هذه الملاحظات الختامية.

توصيف ماك كلاري للملاحظات النقدية لدراسة الموسيقى في التسعينيات من القرن الماضي ، يقدم تحولاً في النموذج المعياري (التحول في البارادايم)، ولاحقاً يقول أباتي إن نقد كون للأسلوب، الذي كان يهدف إلى الضغط على زناد "ثورة تخصصية في علوم الموسيقى"، يبدو أنه قد تمت المبالغة فيه في ضوء الدليل المستمد من مجال نظرية الموسيقى. وإذا كنا حقاً قد عايشنا ثورة مفاهيمية بمثل ضخامة ثورة كوبرنيكوس، التي قدمها كون كمثال نمطي للتغير المفاهيمي فمن المتوقع لنا أن نرى الابتعاد عن المدرسة "الشكلية الصارمة" لصالح "النقدية والتفسيرية". وإذا ما كانت هذه هي الحالة حقاً فإن المراقب للأبحاث التي أجريت في الفترة من 1990 إلى 2010 قد يتوقع رؤية القليل أو أصلا عدم وجود جهود مكرسة لتعقب المعاني في النص الموسيقي، وبدلاً عن ذلك يتوقع أن الدراسة الأكاديمية في هذا المجال قد تنشئ معنى موسيقياً غالباً وحصرياً من سياق التلحين أو التلقي للنص ذاته. البيانات المقدمة هنا تدحض تلك التوقعات لأنها تظهر أن الباحثين قد اعتمدوا، وما زالوا يعتمدون، على التحليل والتفسير للقراءات، التي يقدمونها للعمل الموسيقي، أو كما تقول كارول بيرجر "ثمة وفره كبيرة في التفسير تمضى"على يد "من يواصلون تقديم اصدارات نقدية"، (أو في حالة نظرية الموسيقى، من يواصلون اللجوء إلى المناهج التحليلية الشكلية). ما تقول به البيانات إذن أنه كما في البيئة الطبيعية، التي تقارن معها في ظل رؤية تطورية ارتقائية للتغير المفاهيمي، فإن مجال دراسة الموسيقى لا يمكن النظر إليه بطريقة أحادية اللون على غرار التعبير الخاص بإطار مفاهيمي وحيد سائد، لأن هذا التوصيف للمجال يفرض أي خيار عاجز عن توضيح كيف للحالات الشاذة أن تعاني في هذا الحقل. وبعبارة أخرى، فإن مجالاً يعتقد أنه تسيطر عليه رؤية عالمية (فلنقل الشكلية) يبدو عاجزاً عن توضيح مظهر البحث، الذي يشير إلى رؤية مغايرة (فلنقل التفسيرية والنقد مثلاً)، خصوصاً إذا ما استُخدم الأخير بنجاح في إيصال قراءة ظهرت في الأصل عن السابق (كما رأينا في الشكل 4). وثمة تفسير أكثر معقولية للتعايش السلمي للتحليل والتفسير، هو الذي ينبع من المنظور الارتقائي. وبإجراء قياس مع الانتخاب الطبيعي ربما نقول إنه إذا ما اندمج "نوعان" من البحث وتكاثرا في إطار مسلك مفاهيمي معتاد، فإن أفضل صفات الاثنين سيحتفظ بها الجيل القادم لضمان أن كلا من الوالدين يواصل بقاءه بالوكالة عبر ذريته، ولضمان أن النسل سيزدهر في هذا المجال. الدافع الذي تشعر به "أنواع البحث" للاندماج معاً والتأثر معاً بتلك الطريقة ينبع من الظروف المطروحة أمام تلك الأنواع في المجال، والتي ستفرض تحدياتها على المناهج، إما التكيف بشتى الطرق الممكنة أو المخاطرة بتعرضها للانقراض. على سبيل المثال، لو أن المجال الذي يظهر أنه يميل نحو المنظور الشكلي حول المعنى الموسيقي - يبدأ في تلقي أسئلة حول بؤرة المعنى في السياق الخاص بتلقيه - فإن المنهج القائم (لنقل أيضاً والتحليل التركيبي لشكل السوناتا) يمكن

أن يتكيف مع تلك الأسئلة عبر الاقتران بمنهج آخر (لنقل التحليل الأدبي). وبالمثل، فإن مجالاً يبدو أنه ينشد معنى في تراكيب بعينها يعبر عنها، ربما بمجموعات مرجعية يمكن أيضا أن تطرح معاني ثقافية أوسع لتلك التراكيب (ربما على اعتبار أنها تعكس الحالة الذهنية لموسيقي بعينه) من خلال الاندماج مع المنهج المصمم لتسهيل هذا النوع من القراءة. إذا ما قبلنا أن ممارسات البحث في "حالة ثابتة" من التدفق لأنها تتكيف مع بنية الإطار المفاهيمي الدائمة التغير، فإننا في نهاية الأمر يمكن أن نقدم المناقشة في إطار دائرة حلقة كاملة إلى ملاحظات دوبيل حول أحدث التوجهات الحالية نحو التحليل في نظرية الموسيقى، والتي فيها يصف دوبيل تنامي الاهتمام الدراسي الحالي في النظرية التحويلية كـ"تحول في مفهوم التخصص لمناهجه وأهدافه". وبينما أن قراءة كون للمجال لم تتمكن من تفسير ما يعنيه بكلمة "التحول"، ويمكن فقط أن تفسر(رغم اللامعقولية) ظهور النظرية التحويلية في المجال كتحول للوراء نحو إطار مفاهيمي من المحتمل أنه قد تم تركه أثناء ما يفترض أنه "ثورة في التخصصات" في التسعينيات – فإن نموذجاً مفاهيمياً يقوم على المبادئ الارتقائية لن يكون مطلوباً للاعتراف بـ "التحول للخلف"، ذلك أنها ترى المجال لدينا دائم التغيير. الأثر فيما يقوله دوبيل ليس أننا قد "تحولنا للخلف"، لكن بالأحرى الظروف التي تتسم بها البيئة التي نقوم فيها حالياً بإجراء أبحاث تمثل تحولاً في ذاتها وحول ذاتها. هذا التحول في المجال قد خلق ظروفاً مؤيدة للمناهج، التي تم تبنيها وتوظيفها للبحث في مجال الدراسة الموسيقية. وفي الوقت نفسه، وبمجرد أن تم إدارجها في المجال، فإن تلك المناهج ستكون خاضعة للتعديل، ذلك أنها مرغمة على التكيف مع التغيرات في بيئتها المفاهيمية.

المراجع

Abbate, C. (2004). “Music—Drastic or Gnostic?” Critical Inquiry 30, 505-536.

Berger, K. (2005). “Musicology According to Don Giovanni, or: Should we Get Drastic?” The Journal of Musicology 22 (3), 490-501.

Feyerabend, P. (1975). Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge. London: ew Left Books.

Forte, A. (2000) “Response to Patrick McCreless”. Music Theory Online. 6 (3).

Goldenberg, Y. (2006) “Journal of Music Theory Over the Years”. Journal of Music Theory 50 (1), 25-63.

Hanninen, D. (2009). “Species Concepts in Biology and Perspectives on Association in Music Analysis”. Perspectives of New Music 47 (1), 5-68.

Kuhn, T. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press.

Lakatos, I. and Musgrave, A. (eds.). (1970). Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press.

McCreless, Patrick P. (2000) “Music Theory and Historical Awareness”. Music Theory Online 6 (3).

McClary, S. (1991). Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Popper, K. (1972). Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford: Oxford University Press.

Rings, S. (2006). “Review: Generalized Musical Intervals and Transformations by David Lewin, Musical Form and Transformation by David Lewin, Studies in Music with Text by David Lewin,” Journal of Music Theory 50 (1), 111-127.

Spitzer, M. (2005). “Tovey’s Evolutionary Metaphors”. Music Analysis 24 (3), 437-469.

Toulmin, S. (1972). Human Understanding: The Collective Use and Evolution of Concepts. Princeton: Princeton University Press.

Toulmin, S. (1970). “Does the Distinction between Normal and Revolutionary Science Hold Water?” In: Lakatos, I. and A. Musgrave (eds.), Criticism and the Growth of Knowledge, Cambridge: Cambridge University Press, 39-48.

ثَبت المصطلحات	
التوصيف المفاهيمي	Conceptual narrative
الثورة في التخصصات	Disciplinary Revolution
علم الموسيقى الجديد	New musicology
المدرسة التفسيرية	Hermeneutics
التحول المفاهيمي	Conceptual shift
الشكلية الصارمة	Strict formalism
النظرية التحويلية	Transformational Theory
ما بعد البنيوية	Post structuralism
الوضعية	Positivism
موسيقى الشعوب	Ethnomusicology
دراسات الموسيقى الشعبية	Popular music studies
ثورة المفاهيم	Conceptual revolution
الانتخاب الطبيعي	Natural Selection
بالنمط الظاهري	Phenotype
المعاني السيمائية	Semiotics
النموذج المعياري /السائد	Paradigm
التفكير خارج الصندوق:	Paradigm thinking
التحول في النظام المعياري /السائد	Paradigm shift
فواصل موسيقية:	Intervals

Transformational theory	النظرية التحويلية في الموسيقى
Mode	المقام الموسيقي:
Scale	الوزن الموسيقي
Formalism	الشكلية



إحياء تدريس تاريخ الموسيقى
دراسات ومؤلفات في الموسيقى الأمريكية *

المؤلف: أندرو ديل أنتونيو **

ترجمة: أريج إبراهيم اليحيى ***



تعلو مؤخراً موجة من الاهتمام الواسع بعلم أصول تدريس الموسيقى تحت رعاية (منظمة مجتمع علم الموسيقى الأمريكي)[1]، بكل ما يندرج تحت مظلتها من مجموعات دراسية تربوية، وبالاحتفال بيوم تعليم تاريخ الموسيقى السنوي. لقد نُشرت هذه المجموعة من المقالات، التي نخصها بالمعاينة هنا تحت عنوان: "إحياء تدريس تاريخ الموسيقى" برعاية كلية مجتمع الموسيقى.

---

* James R. Briscoe, ed. Vitalizing Music History Teaching Monographs and Bibliographies in American, Journal of Music History Pedagogy, © 2011 Journal of Music History Pedagogy, licensed under cc By 3.0. Vol. 2, No. 1, pp. 99-102. ISSN 2155-1099X, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013.

** ANDREW DELL'ANTONIO.

*** أريج إبراهيم اليحيى: حاصلة على بكالوريوس من كلية اللغات والترجمة جامعة الملك سعود، مترجمة سابقة في مستشفى الملك خالد التخصصي للعيون.

(1) منظمة موسيقية قوامها العضوية، أسست في العام 1934 في نيويورك.

وتسعى المنظمة لدمج جهود كل المجتمعين، وتسجيل عدد من الدارسين والعلماء البارزين المهتمين بكل من البحوث وطرق التدريس، للمشاركة في الإجابة عن أسئلة فلسفية وواقعية تخص تعليم تاريخ الموسيقى في القرن الحادي والعشرين. بطبيعتها، تفتح هذه المجموعة من المقالات الباب لنقد غير متناسق لمختلف الطرق التعليمية في الفصول الثلاثة الضخمة في هذه المجموعة، ألا وهي (مبادئ التعليم، واستراتيجيات التعليم، ومحتوى التعليم)، كما أن هؤلاء الباحثين عن منهجية علم أصول التدريس، المصنف والمنظم، لن يجدوه في هذه المقالات، وللتأكد من ذلك، لم يسع المؤلف لتقديم طريقة منهجية تصنيفية، ولنكون أكثر صراحة، فإن المقالات التي تتناول هذا الموضوع أطرت لعرض مقترحات وانعكاسات أكثر من كونها عرض وصفات طبية حاسمة.

يعد هذا الكتاب "إحياء تدريس الموسيقى" أفضل كتاب موجود يمكن تدريسه لمستوى دراسي قبل التخرج عن علم أصول تدريس تاريخ الموسيقى بلا منازع، بقدر ما يحمله نص يتم انتقاؤه وقراءته للمناقشة والإلهام. إن الموقع الإلكتروني المصاحب للكتاب قدم عرضا ممتازا وأمثلة مرئية ومسموعة للمقالات، مانحا فرصة للمؤلف ليضع أمثلة على اقتراحات أصول التدريس الواقعية. يستخدم مايكل بيكرمان أمثلة مرئية على الإنترنت لإحداث تأثير عال وإبداعي، وذلك في مقاله الافتتاحي "كيف يمكنك تدريس مالا تعرفه؟ وحكايات أخرى من علم أصول تدريس الموسيقى"، كما أنه يدمج النثر لبناء جدل رئيس حول أفضل الطرق لتدريس تاريخ الموسيقى، وذلك عن طريق أسئلة مفتوحة النهاية أكثر من الإجابات غير المقنعة والباردة، مرجحا أن الطلبة عادة ما يتحمسون أكثر عندما يتم توجيه الدعوة لهم لزيارة المؤسسة وإسهامهم في المشاركة بالإدلاء بآرائهم على ضوء ما فهموه، وهذا يشمل كل الطلبة تقريبا من كل المستويات الدراسية.

إن هذا المفهوم، المتمثل بالمشاركة في التعلم، لعله أكثر حيوية لإحياء هذه المجموعة والمشاركة فيها، وقد كان المحرر حكيما في وضع هذا المفهوم في المقدمة. يبني بير برومان مقاله "الجيد، والحقيقي، والمتخصص" على اقتراح بيكرمان، مرتكزاً على طرق لتحفيز التفكير النقدي في عملية تفعيل المشاركة البناءة، ويبدو مقاله هذا مقيداً أكثر مع تركيزه على حالة دراسة فردية.

كانت الاعتبارات الضمنية الخاصة بعلم الموسيقى العرقية قراراً أساسياً، وذلك ليس فقط لأنه من غير المعقول تجاهل اللهجة العامية والتقاليد غير الأوروبية - الأمريكية، وتمرير مركزيتها للثقافة الموسيقية في القرن الواحد والعشرين، بل لأن هذه المعاهد تتطلب، وبشكل متزايد، مقداراً من الاهتمام بتعدد الثقافات واختلافها في منهج الموسيقى والثقافة. إن مساهمة غافن دوغلاس بمقال "بعض الأفكار فيما يخص تدريس تاريخ الموسيقى من وجهة نظر علم تاريخ الموسيقى العرقية" مخيبة على الأرجح في تقديري، وذلك لأن المقال يركز، لسوء الحظ، على عدد قليل جدا من مصادر علم

الموسيقى العرقية، التي تهتم بكتب تاريخ الموسيقى الرئيسة (إذن ما الحل؟)، كما يركز على النقاش حول بعض أكثر دراسات علم تاريخ الموسيقى استخداما من خلال التقاليد الفنية الغربية مثل (كنغزبيري ونيتل وسمول)، وهذه مصادر مهمة، وهؤلاء غير المطلعين على نظرية سمول "فعل الموسيقى" سيستنيرون بضياء ملخصات دوغلاس، لكنها ليست أرضية جديدة على كل حال. ومع ذلك، ما يطرحه دوغلاس من اقتراحات خاصة بعلم أصول التدريس قوية وصلبة، إذا ما تم تبنيها فستعقد السرد الكنسي بطريقة فعالة ومفيدة، خصوصاً فيما يتعلق بالبرامج الموسيقية المقولبة بمثل ما تحتويه المعاهد العالية للموسيقى. وقد فرض دوغلاس على طلبته واجباً بمناقشة حدث ذي علاقة بالموسيقى من دون الرجوع إلى تفصيلات خاصة بالموسيقى أو بتأليف مسارات صفية تعليمية تعتمد على السياق أكثر من التراتب الزمني الصرف.

يفرض جايمز باراكليز تحدياً مفيداً في كتابه "علم أصول تدريس تاريخ الموسيقى النصي والسياقي وغير النصي" موجهاً خصوصاً إلى من يدرسون تاريخ الموسيقى لطلبة يتم تعريفهم مبدئيا بمؤدين موسيقيين، مقترحا طرقا للعلامات التاريخية غير النصية المختلفة (أو "نصوص" قد تكون أكثر انفتاحا أو أكثر ملاءمة مما قد يظهر مبدئيا) قد يساعد في تعميق الارتباط عند هؤلاء، الذين اعتادوا التفكير بالنتائج الموسيقية كمصادر ثابتة ومعروفة. يعد مقال دوغلاس سيتون "تعليم تاريخ الموسيقى: المبادئ والعقبات والاقتراحات" أكثر انتشارا، كما أنه يلامس موضوعات مشابهة لما يثيره المؤلفون الآخرون، ويمكن قراءة هذا المقال كخلاصة وافية عن "لمحات مفيدة لمعلمي تاريخ الموسيقى المبتدئين". وتبعا لذلك، فإن القارئ، الذي يبحث في المقالات بالترتيب، قد يغفل عن المقترحات، ولا يرتبط ذهنياً بها كثيرا، لكن، لو أن المقترحات وضعت جنبا إلى جنب مع المقالات، واستخدمت كمصادر في فصل تدريس أصول التعليم الموسيقي، فإن هذا الاختلاف في تنظيم عرض المقترحات والمقالات وإعادة تركيزها بهذا الشكل قد يحفز على جدال مثمر. ينطبق ما ذكر على مقالات ساندرا ستافرز، التي تشارك بها بعنوان "النهج، الشغف، الناس: ملاحظات في علم أصول التدريس للموسيقيين والطلاب والمعلمين"، والتي تطرح وجهة نظر كل من نظرية علم أصول التدريس الموسيقي والبحوث، التي تعزز النقاش حول "المشاركة في التعلم" وتبناها كل من بيكرمان وبرومان. ربما تعد أقل الأجزاء إرضاء في هذه الافتتاحية التصريحات المقتضبة المختصرة لعميد كلية الموسيقى في جامعة شمال كارولينا للفنون "وايد وست"، وصاحب كتاب "تدريس تاريخ الموسيقى في القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر مدير إداري".

على الرغم من أهمية سماع صوت من الإدارة فيما يخص أي تغيير وإعادة تشكيل مميز لعلم أصول التدريس مدعوما من سلطة عليا ألا وهي هنا السلطة الإدارية في

الجامعة، كنت أتمنى لو أن ويست لم يعمم ولم يتعاطف في تصريحاته تلك، وكانت موجهة أكثر عن دور تاريخ الموسيقى بكل جوانبه، المعقد والمتعددة الأوجه، فيما يخص كليات ومدارس الموسيقى، وكليات الفنون والعلوم الإنسانية، وكذلك الجامعات.

تركز في الجزء الثاني من هذه المجموعة "استراتيجيات التعليم" على حالات دراسية قد تكون مفيدة أو غير مفيدة على حسب القارئ/المعلم، وعلى كثافة الطلبة، التي قد يصادفها المعلم في فصل دراسي وأي نوع من الفصول الدراسية، التي يكون مسؤولاً عنها. يتناول ماثيو بالينسيولا في مشروع تحليلي المصادر النظرية في القرن الثامن عشر بعنوان "تاريخ الموسيقى / تاريخ النظرية: التوتر النشط بين النظرية والتأليف في العصر الكلاسيكي"، ويعد مثالا ممتازا لكيفية ارتباط الطالب وتماهيه مباشرة مع نصوص تاريخية فيما يتوصل لفهم الاستمرارية بين النظرية وصفوف تاريخ الموسيقى، هذا النوع من الاستمرارية، التي تضيع عادة خلال منطقية المنهج.

يقترح بالينسيولا طريقة تدريس تعتمد على عمق "المشاركة بالتعلم" مع تقليل أكثر للأمثلة، بدلا من محاولة "التركيز على تغطية الموضوع ككل" ليتم بالتالي مناقشة أكبر مادة ممكنة. يعزز المقال التالي لجايمس بريسكو "تجنب الغرق في الكآبة الشديدة، أو التدريس بطريقة الاختبار" هذه الفكرة عن طريق المناقشة المنهجية المنظمة لتدريس تاريخ الموسيقى من خلال "طريقة الاختبار"، التي تحوي أمثلة وحالات دراسية عن كيفية تفعيل هذه الطريقة في التدريس بشكل عملي، كما توجد طريقة أخرى للتدريس وذلك "التعليم بطريقة الاستبيان"(التعليم الاستبياني)، وهو وضع الافتراضات والأهداف موضع أسئلة، كما تطرحها سوزان كووك من خلال مقال "تعليم الآخرين، والآخرون يعلمون، أو تاريخ الموسيقى كما ينبغي" مما يعيدنا مجددا إلى موضوع علم الأعراق وعلم التاريخ، بالنسبة لي على الأقل لمواجهة التحديات التي تفرضها الكاتبة "لتفرغ مساحة.. لتحتلها الأصوات الأخرى وأصوات الآخرين"، وذلك في طريقها لمساعدتنا لنجيب عن تلك الأسئلة المحورية: من الذي يهتم بشأن الموسيقى؟ وما الذي يهتم به؟" واقتراح الكاتبة بتفصيل واضح لـ"البيان الخاص بتلك المهمة" لطريق محددة في تدريس علم أصول تدريس الموسيقى، في رأيي لهو أفضل وأقوى تفصيل ورد في أي مقال آخر من هذه المجموعة.

في المقابل، ومع أن "الكثافة - والتعريف" بمبدأ ومنهجية التساؤل عند مقال بريسكو وكووك ومبدأ المشاركة في مقال باربرا هانيغن "تعليم تاريخ الموسيقى عن طريق الفن"، والتي تتحدث فيها عن احتمالية التقاطعات التربوية التعليمية مع الموسيقى والأمثلة الفنية المرئية (خصوصا تلك المتعلقة بتصنيف الفئات التاريخية حسب أسلوبها كـ"الكلاسيكية والرومانسية".. إلخ) لهما أكثر مباشرة وواقعية مع حالات دراسية

واضحة جداً، وأمثلة لرسم خطوط متوازية محتملة وأقل بحثاً ذاتياً، وملاءمتها في كل وقت. (أكاد، كمراجع لهذه المقالات، أن أتخيل حواراً بين كووك وهانيغن يسألها فيه: "لماذا تريدين أن ترسمي خطوط المقارنة هذه؟"، لكنني أستدرك مرة أخرى وأرد على ذاتي بأن عدم وجود "رسالة" موحدة تجمع هذه المقالات معا لا يعد عيباً إذا اعتبرنا المجموعة مصدراً للمناقشة).

إن كل حالة دراسية من الحالات الدراسية الثلاثة الموجودة في آخر جزء من الكتاب "تدريس المحتوى" لهي قيمة جداً، وعناوينها تشرح نفسها بذاتها، فيقترح روبن إليوت إرشادات وتوجيهات تخص "تعليم الموسيقى الكندية في فصول تاريخ الموسيقى للمقبلين على التخرج"، كما يقترح جيسي فيليرب طرقاً لدمج الطلبة ومشاركتهم بشكل كامل وفعال في هذا التقليد التجريبي في مقال "الصف الفوضوي والصف القفص: علم أصول التدريس لما قبل الصف".

وكذلك، تتساءل جاين هايلي عن غياب مناقشة حركة الجسد في علم أصول التدريس، في ظل تراث يزخر بتعريف الحركة الحاسم، وذلك في المقال المعنون "الثغرة الغامضة: إعادة النظر في إقصاء موسيقى ورقص العصر الباروكي الفرنسي من المناهج الدراسية".

يعد هذا الجزء من المجموعة مسك الختام، فكأن الحالات الدراسية الثلاث تتوسل لكي يكملها الآخرون، خصوصاً حين بدؤوا يجاوبون عن الأسئلة التي طرحها كووك في البداية للتأكيد أن "الأصوات الأخرى" سيتم إيصالها وسماعها في تدريس الموسيقى والثقافة، لكن ربما يجب أن تكون كذلك كما هي، خصوصا أن هناك تشديداً على ضرورة عدم تكامل المشروع الدائم، مع نقص تلك الأمثلة قد تحرض وتشجع القارئ، ويتكرر هنا أن أحدهم قد يفكر بندوة علم أصول التدريس للخريجين لتطوير "حالات دراسية" إضافية، قد تتطلب كل واحدة منها منهجية تربوية تعليمية معينة، وتجاوب عن الأسئلة المتعددة التي تبدأ "بماذا إذا؟"، والتي يطرحها هذا الكتاب بفعالية.

هذا إلى جانب أن هذه المراجعة للكتاب، وهذا الرأي هنا، قد أخذ بعين الاعتبار تخيل فصل دراسي للطلبة، المتوقع تخرجهم في نهايته، والتي ستعمل هذه المجموعة على إثرائها وتقرير منهجها ككتاب مقرر بشكل يثير الإعجاب، ليس فقط لطلبة علم الموسيقى، خصوصاً أنه تم تكليف بعض الأفراد، كأساتذة الموسيقيين من حملة شهادة الدكتوراه، بتدريس تاريخ الموسيقى في مثل بعض المعاهد الصغيرة، حيث يتطلب الوضع من الدكتور أو الأستاذ أن يؤدي أدوارا عديدة، ويدرس مناهج ومواد دراسية متعددة. وفر معهد CMS مصدراً مشهوراً ومؤثراً في نشر هذا العدد في الوقت الذي عزز معهدAMS التزامه بإصدارات تخص علم أصول التدريس بمستوى تعليمي قوي بما يناسب مكانة المؤسسة.

لكن هذه المحاولات المبدئية لن تؤتي ثمارها إلا إذا كانت برامج تحضير الدكتوراه في علم الموسيقى ستلتزم أيضاً وبالتوازي مع العمل الفصلي المنهجي في علوم تدريس تاريخ الموسيقى، كما يجب أن يؤخذ بجدية كأي حلقة دراسية بحثية. عندما يتم ذلك، وعندما تكون علوم تدريس تاريخ الموسيقى أساسية، ويتخذها صغار الباحثين كهوية شخصيه خاصة بهم، كما يحرصون على بحوثهم بكل جدية عندها فقط ستتحقق الأهداف الأساسية المشتركة من هذه المجموعة والمجلة.

معلومات عن الكتاب:

(إحياء تدريس تاريخ الموسيقى. دراسات ومؤلفات في الموسيقى الأمريكية) للمؤلف: جيمس آر. بريسكو.

20. هيلسدال، نيويورك: بيندراقون بريس، 2010، يقع في 202 صفحة.

ISBN: 978-1-57647-162-3



تدريس الموسيقى في العصور الوسطى وعصر النهضة *



بقلم: جان هيرلنغز**
ترجمة: أريج إبراهيم اليحيى***

يتضمن الكتاب الذي بين أيدينا، المرتكز على قراءات قُدمت في مؤتمر بجامعة جونسنز هوبكنز من معهد (بيدبودي) في العام 2005، مقدمة للمحرر وسبعة عشر مقالاً عن علم أصول تدريس الموسيقى في أوربا الغربية منذ العصور الوسطى حتى القرن السابع عشر. تطرح المقالات بشكل عام خمسة أسئلة هي: ما طرق أصول التدريس المستخدمة؟ ماذا تعلم الطلبة؟ من هم المعلمون ومن هم الطلبة؟ أين ومتى تم تعلم الموسيقى؟ لماذا تم تعلم الموسيقى؟

---

* Russell E . Murray, Jr., Susan Forscher Weiss, and Cynthina J. Cyrus, eds. Music Education in the Middle Ages and the Renaissance, Journal of Music History Pedagogy, © 2011 Journal of Music History Pedagogy, licensed under cc By 3.0, Vol. 1, No. 2, pp. 171-73. ISSN 2155-1099X, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013.

** JAN HERLINGER

*** أريج إبراهيم اليحيى: حاصلة على بكالوريوس من كلية اللغات والترجمة جامعة الملك سعود، مترجمة سابقة في مستشفى الملك خالد التخصصي للعيون.

في الجزء الأول، "علم أصول تدريس الموسيقى في العصور الوسطى" يشرح دولار بيس كيف أن ترنيمة غايدو بالتزامن مع تدريبه التعليمي (ألميريكتور) ساعدت الموسيقيين المبتدئين في وضع اللحن من خلال مزيج من الإدراك الحسي وجمع من الألحان المميزة. يبين تشالز إم أتكنسن في دراسة لهوامش كارولنغن عن أطروحات قديمة أن معلمي القرن التاسع شبكوا بين تعليم الموسيقى والقواعد. درست سوزان بوينتون هوامش الإنسانيات للقرن الحادي عشر، التي عكست تعليم مفردات اللغة اللاتينية وقواعدها وفهم النصوص الدينية وكيفية تأدية طقوسها.

أما في الجزء الثاني من (أماكن التعليم في عصر النهضة)، يصر غورن مونرو على رأيه، على الرغم من خبث "الإصلاحات الاسكتلندية"(1560) بقيت المواقف متناقضة من الموسيقى داخل الكنيسة وخارجها. لكن، بعد أربعة عشر عاما، كان ابن أخ أحد قادة الإصلاحيين لا يزال يتعلم الأغاني بلا موسيقى. صاحب أناشيد الانتصار عند دخول آني ملكة الدنمارك إلى أدنبره في العام 1590 تعدد الأصوات بترتيل جماعي وكان جلياً، وبحلول القرن السابع عشر أصبح المجلس المدني يدعم مدرسي الموسيقى. يظهر كريستن. ك. فورني أن الموسيقى عنصر مهم في التعليم الثقافي والأخلاقي لنساء مدينة أنتويرب (في بلجيكا) في القرن السادس عشر، اللاتي كن من ضمن من حققن النجاح، وذلك عن طريق رسمه على مستندات أرشيفية وأدبية، والرسم التشكيلي ومجموعة من الموسيقى. يوضح جون غريفتز كيف ساعد بيرميودو في كتابه (declaration de instrumentos musicals: 1555) الهواة ليتعلموا أساسيات الموسيقى بتعليمهم قراءة النوتات المينسورالية، وكيف تتم كتابة النوتات الصوتية وجدولتها للعود، كما أن بحثه يقترح أن الثقافتين الموسيقية والصوتية لم تكونا منفصلتين كما كان سائدا تعليمه.

في الجزء الثالث من "مواد ونصوص عصر النهضة" يقرأ بيتر شوبارت كتابي مونتانو فن الموسيقى (1592) وكتاب سيرون (1613) الشائع (الكتب الشائعة والملقبة بكومن بليس بوكس commonplace books انتشرت في بداية أوروبا المعاصرة وهي تحوي معلومات عن كل شيء تقريبا ويستخدمها القراء والدارسين، كما تتميز هذه الكتب بخصوصية سبب كتابتها الذي ينفرد به كل كاتب لوحده)، ليظهر كيفية تعليم الكاتب للطلبة استخراج النماذج الطباقيه القصيرة وجمعها في مواضع مشتركة في كتاب موتيتس المسمى بـ (palestrina's First Book).

تقوم باميلا ستار بدراسة كراسات الأذن الموسيقية والذائقة الإنجليزية في القرنين السادس عشر والسابع عشر لتأسيس مكانة لتعليم الموسيقى في المجتمع. تدرس سوزان فروتشر وايز الشروحات الهامشية في كتب نظرية الموسيقى، وتطورها ووضع تصنيفات لتلك الكتب، كما تبين كيف توضح الاهتمامات ومستويات الإنجاز عند قراء تلك الكتب، بما فيهم بعض المنظرين الموسيقيين المعروفين.

في الجزء الرابع "التربية الموسيقية في الدير" تبحث سنثيا جاي سايرس في وثائق أرشيفية، التي تبين أنه على الرغم من المقاومة الأولية للراهبات البندكتيات في سالزبورغ للإصلاحات الطقسية التريدنتينية (التي يرجع السبب فيها جزئياً لعدم تمكنهن من قراءة المخطوطات النوتية الموسيقية الجديدة)، إلا أنهن انضممن لتلك الإصلاحات في القرن السابع عشر متفاديات بذلك على الأقل فرض الكلوسورا عن طريق إدخال تعدد الأصوات، التي تنطوي على آلات موسيقية، وبالتالي يتطلب قبول معلمي الموسيقى المتخصصين بين جدرانه. يصمم كولن بيد على رأيه بأن الراهبات الأسبانيات قديماً كان يمكن أن يتوقعوا إعفاءات من المكانة والمهمة الممنوحة لهم موسيقياً أن تتحقق مع أو تصلهم عن طريق قدرتهن لتأليف مزيج من الألحان بواسطة الجهير أو التينور لغناء أجزاء متعددة الأصوات ولتأليف أجزاء تصل لخمسة بحرية ولعزف الأورغ وعزف آلة الهارب وآلات كثيرة أخرى ولتدريس كل هذا لراهبات أخريات، وقد توصل كولن بيد لقناعته هذه من خلال قراءته في دساتير الأديرة والكتب، التي تتحدث عن تلك المكانة أو المهمة التي تمنح للراهبات (دوري) ووثائق أخرى.

في الجزء الخامس "المعلم" اعتمد بلايك ولسن على خطابات معاصرة لإعادة الحياة للزمن (زمن الثمانينيات من العام 1480) عندما كان الموسيقيون الفلورنتيين (نسبة لفلورنسا)، بصعوبة، يتعلمون تأليف الموسيقى من أربعة أجزاء، ويتعلمون ذلك من زوار الشمال. تظهر كتابات رسل موري أن المؤلف أوصى بتعلم التدرب على مزج الألحان من خلال التوظيف المتكرر لتعاقب اتساق الأصوات واللحن المتعارف عليه ضد التينور (الفترات الزمنية)، التي يبدو أنه حصل عليها من معلمته أندريا غابريلي. اختار غاري تونز مبدأ تربوياً تعليمياً من فصل مهمل من كتاب "ايلميلوبي مايسترو" لمؤلفه سيرون (1613)، وقد وجد أن العلاقة المتينة بين الطالب ومعلمه مهدت وأنذرت بعلم أصول التدريس الحديث.

تتخلل هذه المقالات ثلاث معالجات ذات طبيعة عامة أكثر، على شكل "وجهات نظر". بعد مقدمة من الملاحظات عن طبيعة علم أصول التدريس الموسيقي، يجد جابمس هار في مسودة زاكوني براتيكا (1592)، وبغض النظر عن تنظيمها السيئ، مليئة بالنصائح للمغنين والتي يقول إنها صالحة لكل زمان. وهذه النصيحة تتمثل في مواصلة التدريب على الرموز المدغمة مع تشديد العلامة حتى يمكن غناؤها بسهوله ونعومة، ويتم نطقها كأنها تقرأ بصوت عال، كما يتعلم المغني عزف لحن التهديج بطريقة صحيحة ولائقة، وأخيراً ، لا يصرخ المغني وهو ينشد في كنيسة. يسلط أنتوني غرافتون الضوء على أهمية (الكتب الشائعة) في الثقافة الإنسانية من القرنين الخامس عشر والسادس عشر. يبين جيسي آن أينز كيف تعاملت المنشورات الإنجليزية الحديثة المبكرة مع مختلف مظاهر ما نسميه نظرية الموسيقى، التي تميل للظهور بأشكال وصيغ مختلفة، فمثلاً نوع وحجم الكتاب المعروف بـ (كواترو)، والذي يكون حجمه 12 إنشاً طولاً، يكون عملياً ليحتوي موضوعاً، مثل (انتوبيوليشن)، وهو تدوين مجموعة الأصوات الموسيقية لمفاتيح العزف أو آلة ذات حبال صوتية، كما أن نوع وحجم الكتاب(أوكتافو)، الذي

يكون بحجم 10-8 إنشات طولاً، له مناسب لتدوين التعليمات والإرشادات، التي توجه للهواة، وهذه النوعية من الكتب يسود تدوين النثر فيها أكثر من تدوين النوتات الموسيقية، وهكذا دواليك. تشير جيسي، وبشكل مثير للاهتمام ،على الرغم من أن الأطروحات التذكارية الضخمة في كتب بحجم ونوعية (الفوليو)، وهي الكتب بحجم 15 إنشاً طولاً مثل الكتب التالية:

Glarean's Dodecachordon (1547) ,Zarlino 's Le institution harmoniche (1558) Morley's A Plaine and Easie Intoduction to Practicall Musicke (1597)

، قد خدمت في بناء نظرية الموسيقى، كما أن هذه الكتب قد يكون تم شراؤها من قبل قلة من الناس، وتمت قراءتها من قبل عدد أقل حتى، وأن مراجعة معتمدة على التاريخ لهذه الأعمال بأشكالها المختلفة قد تصرخ برؤى مختلفة بشكل صادم.

تظهر المقالات المجموعة هنا اختلافاً شاسعاً لطرق علم تدريس الموسيقى، التي تسلط الضوء على طرق جديدة ومقترحة دائماً، كما أنها مساهمة فعالة ومهمة لتاريخ علم تعليم الموسيقى، وتلمح لدراسة تأتي ثمارها بتأن، كما يمتاز هذا الكتاب بتصميمه الجذاب وطباعته الجميلة، والجزء الأكثر أهمية بدقة تحريره.

بعض المحاذير: قد يصاب القراء بخيبة أمل بسبب العنوان، الذي يجعلهم يتوقعون أن الكتاب سيتحدث عن العصور الوسطى وعصر النهضة بتساو، كما أن ثلاثة مقالات فقط من أصل سبعة عشر مقالاً، وأربعين صفحة من أصل أربعمائة صفحة، تتحدث عن موضوعات تخص العصور الوسطى. ولا يوجد ولا مقال واحد يركز على الفترة الزمنية بين منتصف القرن الحادي عشر ومنتصف القرن الخامس عشر، كالفترة التي شهدت تطور وصقل النوتات المنسورالية والطباق ونظرية علامات التحويل الموسيقي. إن عنوان "الحداثة المبكرة" قد يكون مناسباً للفترة المتأخرة أكثر من "عصر النهضة" خصوصاً أن المنشورات السالفة الذكر تتضمن هذه الفترة المتأخرة لـ (ماك 1676) وبلاي فورد (1683). أخيراً، لو تم وضع قائمة مراجع مفهومة وسهلة لخدمت القراء، كما ساعدت في ربط المقالات المتباينة مع بعضها، وربما أدى الى تجنب زلات التحرير وبعض التناقضات: فعلى سبيل المثال: ورد عنوان كتاب بأشكال مختلفة في الصفحة 20، الملاحظة 15 وصفحة 239 ملاحظة 15 وصفحة 242 ملاحظة 42، كما تحدد اسم الأديب باسمه الأخير والأوسط، على الرغم من أن اسمه الكامل يظهر في الصفحة رقم 260 ملاحظة 13.

عنوان الكتاب الأصلي:

Music Education in the Middle Ages and the Renaissance

Edited by Russell E. Murray, Jr., Susan Forscher Weiss, and Cynthia J. Cyrus

Publications of the Early Music Institute

ISBN 978-0-253-00455-0

دليلك إلى الكتابة عن الموسيقى *

بقلم: كندرا بريستون ليونارد **
ترجمة: ريم أحمد العلي ***

من النادر أن يكون المتخصصون في علم الموسيقى قد تلقوا تدريباً ليكونوا معلمين للكتابة باللغة الإنجليزية أو لفن الخطابة، وعلى الرغم من ذلك ففي خلال مرحلة التعليم قد نضطر في أغلب الأحيان للقيام بهذا الدور. حالما نقوم بطلب الكتابة - وعلى وجه الخصوص كتابة البحوث أو المقالات النقدية للحفلات الموسيقية - نعتبر أنفسنا قد دخلنا إلى عالم تعريف وتدريس أسلوب الكتابة، والقواعد النحوية، وتعقيدات الكتابة حول أي شكل من أشكال الفن السمعي.

إن هناك العديد من الكتب المتوافرة في الأسواق، المتخصصة في مساعدتنا، ومساعدة الطلبة، على تعلم كيفية الكتابة عن الموسيقى، ومازلت حتى الآن أحتفظ بمثل هذه الكتب لنفسي للرجوع إليها عند الحاجة.

جوناثان بيلمان. الدليل المختصر للكتابة عن الموسيقى. الطبعة الثانية. نيويورك: بيرسون أديوكيشن، 2007. 194 صفحة 45.40 $.

ISBN 0-321-18791-1

---

* Review Essay: Guides to Writing about Music (4 guides), Journal of Music History Pedagogy, © 2011 Journal of Music History Pedagogy, licensed under cc By 3.0, Vol. 2, No. 1, pp. 111-16. ISSN 2155-1099X, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013.

** KENDRA PRESTON LEONARD.

*** ريم أحمد العلي : مترجمة حاصلة على شهادة البكالوريوس في الأدب الانجليزي جامعة الكويت، وتعمل كمساعد باحث في جامعة الكويت.

يعد كتاب جوناثان بيلمان "الدليل المختصر للكتابة عن الموسيقى، جزءاً من سلسلة مجموعة بيرسون التعليمية المتعلقة بتوفير التوجيهات المختصرة عن الكتابة حول فروع المعرفة المختلفة، ومنها: الفن، والأدب، وعلم الأحياء، ومجال الأفلام. ويوضح بيلمان أن هذا الكتاب يعمل جنباً إلى جنب مع الكتب التوجيهية في مجال أسلوب الكتابة، مثل سترنك أو وايت أو توراببيان، ولا يكون بديلاً عنها، وينطبق هذا على جميع الكتب المذكورة في هذا المقال.

يبدأ بيلمان كتابه بطرح السؤال المحتوم: لماذا نكتب عن الموسيقى؟ إن الملحنين، والنقاد، والمثقفين بدءًا من شومان، ووصولاً إلى جاك بارزن، قد صارعوا فكرة الكتابة حول شكل من أشكال الفن من المفترض أن يكون ذاتي التعبير. بيلمان يقر أن ما يعرفه المدرسون هو التالي: من الممكن أن تكون الموسيقى صعبة التفسير، لكن "كل كاتب لديه المقدرة المحتملة على المساهمة" (2). في هذا الصدد، يعد كتاب بيلمان بمنزلة المعين لهؤلاء الكتّاب لمساعدتهم على تحسين إسهاماتهم المحتملة من ناحية الأسلوب المنمق وملاءمة الموضوع. يعد الكتاب مثالياً للمقررات التعليمية، التي يقوم من خلالها الطلبة بكتابات مختلفة ومتنوعة، حيث يقوم الكتاب بتوفير المبادئ التوجيهية والمعلومات عن كيفية كتابة ملاحظات البرنامج (program notes)، وكتابة ملاحظات الأسطوانة (liner notes)، بالإضافة إلى البيانات الصحفية، والملخصات، والبحوث العلمية.

يمكن تقسيم "الدليل المختصر" تقريباً إلى قسمين، يتولى القسم الأول أشكال الكتابة المختلفة عن الموسيقى، والنهج المتنوعة المستخدمة في التطرق لهذا الموضوع. ويدرج بيلمان مصادر وتقنيات بحثية سهلة المنال، بالإضافة إلى تطرقه للنقد والتحليل. وتعد ملخصاته المختصرة للنقد الماركسي، والنقد السوفييتي الماركسي الزائف، والنقد الثقافي، والنقد مابعد الكولونيالي، ودراسات الجندر، ممتازة من ناحية توفير الشرح الموجز والأمثلة المثالية للمناهج، التي نوقشت، ومن ضمنها مقتطفات من أعمال إلين روزاند، وصوفي فولر، ولويد وايتسل.

يعد هذا القسم من الكتاب مفيداً كذلك لتعليم الطلبة كيفية الكتابة بشكل واضح وبأسلوب محترف بعيداً عن الأسلوب المبهم، والمبتذل، والشخصي بشكل مفرط، بالإضافة إلى تجسيد الآلات والأعمال والعناصر الموسيقية الأخرى. سيستفيد القراء، ويتعلمون كيفية تحديد وفهم احتياجات مختلف الجماهير، والتفكير باللغة الموسيقية، والتقنية، وكيفية استخدامها، ومعرفة الوقت المناسب والطريقة المناسبة لدمج الأمثلة الموسيقية والمواد الأخرى من ضمن كتاباتهم، كما يعرض بيلمان عدة أمثلة، منها السلبي والإيجابي، ومن مختلف المصادر، بغرض تمكين الطلبة من كيفية تطبيق هذا الإرشاد ليس فقط على موزارت وهيدن، بل كذلك على موسيقى الغاميلان وجيمي هندركس وليدي غاغا.

يركز الجزء الثاني من "الدليل المختصر" على عملية البحث. ويعرّف هذا الجزء القارئ، بداية من الفصل السادس، عملية كتابة البحث خطوة خطوة، بدءًا من عملية انتقاء موضوع

البحث (والأخطاء الشائعة المرتكبة خلال هذه العملية)، بالإضافة إلى تحديد وتقييم المصادر، وصولاً إلى بناء الاستشهادات الصحيحة، كما يحتوي الفصل اللاحق على بحث كامل معد من قبل طالب جامعي يرافقه نقد لهذا البحث يحدد مزايا البحث وما يمكن تطويره أو تعديله.

بعد عرض هذا البحث، يتطرق بيلمان لموضوع "معنى الأسلوب"، طارحاً فكرة النثر الأكاديمي كفكرة مثيرة وجاذبة، ويدعم بيلمان هذه الفكرة من خلال عرضه لعدة أمثلة من كتابات اليخاندرو بلانشارت وجيمس باراكيلاس قبل تحليل صفات الأسلوب الأكاديمي للطلبة المستعدين لتطوير كتاباتهم للوصول لمستوى أكثر تعقيداً ورقياً. ويتدارس هذا الفصل بناء الجمل المركبة، واستخدام المصطلحات المبهمة أو غير الإنجليزية، وجمع صيغة المتكلم، وصيغة المجهول، كما يعرض هذا الفصل الأحيان التي تكون فيها الصفات الأكاديمية النمطية أو المبتذلة مسموحة أو بالأحرى محبذة، كما يتعمق بيلمان وصولاً للتفاصيل الجوهرية ومناقشة الكتابة غير المميزة من ناحية الجندر، وكيفية الاستخدام الأمثل لمختصرات B.C.E وC.E. عوضاً عنB.C. وA.D.، ويتطرق كذلك للجمل الانتقالية، والتنوع في اختيار الكلمات، واستخدام علامات الترقيم، واستخدام كلمة (that) مقابل كلمة (which)، بالإضافة إلى شرح تفاصيل أخرى يتعين على الطلبة الراغبين في الكتابة عن الموسيقى معرفتها.

يركز الفصل الأخير على أهمية الاحتفاظ بنسخ عمل احتياطية، وعمل مخطوطة يدوية، والتعامل مع المصطلحات الموسيقية، والاختصارات، والعناوين، والأمثلة. ويختم هذا الفصل بمرشد موجز عن الاستشهادات، متضمناً الوسائل الحديثة، مثل اتصالات (لستسيرف listserv)، ورسائل البريد الإلكتروني الشخصية، والمواقع الإلكترونية. ويكتمل الكتاب بوجود كشف وقائمة تدقيق خاصة بكاتب البحث (تضم أسئلة مثل: "هل لدي شي آخر أود أن أضيفه، وهل أوضحت وجهة نظري بشكل واضح ومختصر من غير استخدام الأسلوب المتكلف غير الضروري؟"، التي على الكاتب أن يسألها قبل أن يقوم بتسليم مقاله أو قبل أن يقدمه من خلال لستسيرف). على الرغم من أن كتاب بيلمان "الدليل المختصر للكتابة عن الموسيقى" يستقطب الطلبة الجامعيين، إلا أنه مناسب كذلك لطلبة الدراسات العليا، خصوصاً أولئك الذين لم يتلقوا إرشادات الكتابة الملائمة خلال دراستهم الجامعية أو أولئك الذين يتعلمون الكتابة عن الموسيقى للمرة الأولى.

تريفور هيربرت. الموسيقى بالكلمات: دليل البحث والكتابة عن الموسيقى. نيويورك:

مطبعة جامعة أكسفورد، 2009. 256 صفحة. ب 19.95

ISBN (paperback) 978-0-19-537373-8

إن كتاب تريفور هيربرت "الموسيقى بالكلمات: دليل البحث والكتابة عن الموسيقى" قد كان مخصصاً مبدئياً للطلبة الراغبين في الانضمام لمؤسسة المدارس الموسيقية الملكية في المملكة المتحدة، لكن قد تمت مراجعته بعد ذلك ليصبح دليلاً شاملاً للطلبة القاطنين

في أمريكا الشمالية. وينقسم الكتاب إلى قسمين: القسم الأول يُعنى بتقنيات الكتابة والعمل على البحوث، والحصول على المصادر، واستخدام الرسوم التوضيحية، أما الجزء الثاني فيناقش الاستعمال، وأدوات البحث المتعمق، وكيفية الاستشهاد بأشكال وسائل الإعلام المختلفة. إن كتاب "الموسيقى بالكلمات"، كدليل بيلمان، مخصص بشكل أساسي لطلبة الجامعة، لكنه يختلف عن دليل بيلمان بكونه مليئاً بنوعية الكتابة الأكاديمية، التي يشجع بيلمان الطلبة على تفاديها. ويفرط هيربرت باستخدام الجمل المعقدة في حين تفي الجمل القصيرة بالغرض، ويستخدم مصطلحات مسهبة غير ضرورية، كما يستخدم صيغة المجهول بشكل مفرط. ونظراً لهذه الأسباب، يعد كتاب "الموسيقى بالكلمات" غير مضمون كمرجع مساعد للطلبة، كما أن الاستخدام المستمر للغة صيغة المخاطب، التي من الممكن أن تكون مستقطبة من النسخ البريطانية، التي سبقت هذه النسخة (مثل: عليك أن تفعل ذلك، أو عليك أن تفعل كذا) يمكن النظر إليها كنبرة، أو كأسلوب مرهب أو متعال، منذ بداية الكتاب. وأحياناً تكون النصيحة المقدمة متناقضة. ففي الفصل الذي يحمل عنوان "استخدام المكتبات والإنترنت" يكتب هيربرت: "إذا كنت غير متأكد من المصطلحات الأساسية، أو إذا كانت معرفتك بالإنترنت محدودة، فمن الحكمة أن تتطلع على أحد الكتب المذكورة في قائمة المراجع الموجودة في موقع الموسيقى بالكلمات الإلكتروني" (63). إذا كان الطالب ذا معرفة محدودة بالإنترنت، فما الهدف من توجيه الطالب لاستخدام الإنترنت للبحث؟ بالإضافة إلى ذلك تحتوي كتابة هيربرت على بعض الخواص الغريبة، التي تحط من قدر النص، فعلى سبيل المثال: يكرر هيربرت تصريحه بأن ما سيطرحه "أمر واضح"، ويعترف بأنه "متحيز ناحية التفسير والأداء" (14)، كما أنه يحتفظ ببعض الخواص البريطانية، التي من الممكن أن يصعب فهمها من قبل القراء الأمريكيين مثل مفهوم شراء رعاة الحفل للبرنامج.

يوفر الجزء الأول من "الموسيقى بالكلمات" تغطية مختصرة لأنواع الكتابة، التي من الممكن أن يستخدمها الطلبة خلال سيرتهم المهنية (مثل البحوث الأكاديمية، وكتابة الامتحانات، وملاحظات الاسطوانة، وملاحظات البرنامج، والكتابات النقدية، والملخصات، والمحاضرات)، لكنه لا يتطرق بشكل واف للأمور المهمة، مثل الجمهور، وأسلوب الكتابة، واللغة المستخدمة في هذه النماذج. ويشمل هيربرت قسم "الكتابة على الإنترنت"، الذي يركز على حقوق الطبع، وما يطلق عليه هيربرت "إمكانية الوصول"، والذي عادة ما يعرف بـ "علم الجمال" من قبل العلماء. وينصح هيربرت، على سبيل المثال، بتفادي استخدام الصور البراقة و"التصميم متنوع الألوان" (33). وكذلك يضيف هيربرت أن "إمكانية الوصول" الحقيقية من الواجب أن تشرح كيفية جعل موقع الطالب الإلكتروني نافعاً، وعلى سبيل المثال أن يكون نافعاً بالنسبة لضعاف البصر عن طريق توفير روابط تحتوي على قارئ للنص. وبالإضافة إلى ذلك، يضم الجزء الأول مقدمة تتطرق لعمل البحث، كما

أن بعض المواد المعروضة تعد عملية، لكن أغلبها تكون معقدة من خلال التفسيرات المطولة والتعليقات التجريدية. وفي هذا القسم تشرح نقطة من النقاط المطروحة عن التأليف: "هنا، يجب عليك أن تأخذ بعين الاعتبار جميع المعلومات، التي قمت بالحصول عليها، ومن ضمنها كيفية استخدامها لصياغة نقاش معين أو لتفصيل وإيضاح موضوعك، وإذا كان بالإمكان تأكيده أو تعديله أو التخلي عنه" (39). إن هذه الكتابة لا تعد سيئة، لكن الطلبة بالتأكيد سيواجهون صعوبة في فهم هذا النوع من الكتابة.

يعد كتاب "الموسيقى بالكلمات" عتيق الطراز وغير منظم بطريقة جيدة. يعترف هيربرت في كتابه أنه "لا يستطيع أن يقدم النصح حول كيفية التعامل مع عدد معين من قواعد البيانات الخاصة بالكمبيوتر" (43)، كما أنه لا يحبذهم. بالإضافة إلى ذلك، يقترح هيربرت على الطلبة أن يقوموا باستخدام بطاقات الفهرسة أو جدول بيانات شبيه بـ"الإكسل" لتخزين بحوثهم. ومع ذلك، يقوم هيربرت بعد ٢٠ صفحة بذكر رفووركس (RefWorks) وإندنوت (EndNote) كأمثلة لمصادر قد يرغب الطلبة في الاطلاع عليها، أما المعلومات المتعلقة بالاستشهاد فتوجد في الجزأين الأول والثاني، كما أن الجمل الاعتراضية، التي تحتوي على اقتراحات للنظر في مواقع أخرى من الكتاب للحصول على معلومات إضافية عن الموضوع تعد كثيرة بشكل غير ضروري. وفي الجزء الثاني، يقوم رأس العنوان "النقط" بتحويل القارئ وإرجاعه إلى "الفواصل والنقط". وعلى الوتيرة نفسها، فإن موضوع "الموسيقى البدائية" يعد مبهماً، ويقوم بتوجيه المستخدم إلى موضوع "تاريخي ومنسوب للتاريخ" موضوع "أداء الحقبة"، وكلاهما يعدان غير مفيدين، كما أن التوصيات في الكتاب تعد قديمة، وعادةً ما تكون مبهمة بالنسبة لنطاق الكتاب العام، فيعتقد هيربرت أن على الطلبة عدم استخدام المصادر المتوافرة باللغات الأجنبية على الإطلاق. بالإضافة إلى ذلك، يوصي الكتاب الطلبة باتباع مرجع دكليس، الذي لم يتم تحديثه منذ خمس عشرة سنة تقريباً، وكذلك فهرس نيو لانغويل، الذي يطلق عليه هيربرت المرجع الذي "لا غنى عنه" فيما يتعلق بآلات النفخ الموسيقية، إلا أن العلماء، وحتى المتمرسين منهم، من غير المتحمل أن يكونوا على معرفة بهذا المرجع.

إن القسم المعني بالمصطلحات والعبارات الموسيقية يغلب عليه الطابع الذاتي. المجالات الموسيقية والتغييرات يتم إدراجها تحت مدخل "هورن" فقط، ولا يظهران تحت أي آلة موسيقية أخرى، كما يطلق على الموسيقى الفلكلورية، وموسيقى الريف، والموسيقى الفلكلورية الغربية، تلك "النماذج الأمريكية، التي جسدت في الأصل روح الموسيقى الأوروبية الفلكلورية، التي تأثرت في وقت لاحق بالتأثيرات التجارية" (141)، لكن الغناء الإنجيلي يتم فصله عن الموسيقى الدينية والمقدسة والشعائرية (154). بالإضافة إلى ذلك، فإن نظام تونيك سولفا (tonic solfa) الخاص بكوروين لديه مدخله وجدول سلم الدرجات بالأسماء الخاص به، أما مقاطع الصولفيج فلا ينطبق عليها هذا الأمر.

وأخيراً، فلا يعد كتاب "الموسيقى بالكلمات" ذا جودة عالية على وجه الخصوص، كما أن العديد من الأمثلة المطروحة قديمة، وغير محترفة، ويظهر ذلك من خلال استخدام خط الكوميك سان، وتخطيط العناوين عوضاً عن جعلها مائلة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأشكال المستخدمة من كتب أخرى تظهر ملطخة، والأمثلة والرسومات التوضيحية غير متناسقة من ناحية نوع الخط والأنماط النقشية الموسيقية.

ريتشارد وينغل. الكتابة عن الموسيقى: دليل تمهيدي، الطبعة الرابعة. مطبعة أبر سادل ريفر، برنستون هول، 2009. 208 صفحة. في 58.80

ISBN 978-0-13615778-6

يعد كتاب ريتشارد وينغل "الكتابة عن الموسيقى" سهل المنال، لكنه يتمتع بطابع أكثر منهجية من دليل بيلمان، وأكثر ودية من كتاب هيربرت. يشرح وينغل بوضوح، وبشكل مباشر، أسباب الكتابة عن الموسيقى، والصعوبات التي تواجه الفرد خلال عملية الكتابة: ويمقت وينغل أيضاً تجسيد الآلات، واستخدام النثر المبالغ به من قبل ضعاف الكُتاب. ينقسم الكتاب تقريباً إلى قسمين، القسم الأول يتطرق إلى أساسيات عملية البحث وكتابة البحوث، أما القسم الثاني فيتطرق لموضوعات أكثر دقة مثل: البنية، والكتابة الكلامية أو العامية، وملاحظات البرنامج، والنقد، والاختبارات المكتوبة، والأسلوب، وأخطاء الكتابة الشائعة. يتعمق الفصلان الأول والثاني من الكتاب في شرح الاختلافات بين الوصف والتحليل، مع التركيز على أهمية وقيمة التحليل الموسيقي، وما يمكن أخذه في عين الاعتبار عند الكتابة عن التحليل الموسيقي. ويدرج وينغل عدة أمثلة من أنواع البحوث، التي من الممكن إعدادها حول أعمال الموسيقيين، بدءًا من غيزوالدو، إلى باخ، مروراً بستوكهاوزن، وهذه الأمثلة تقدم للطلبة نماذج تُتَبَع لكتاباتهم الشخصية، أما في الفصل الثالث، فيقوم وينغل بتفصيل معنى البحث حول موضوع الموسيقى، كما يُعّرف السرقة الأدبية بشكل واضح باستخدام مصطلحات عملية ومبسطة، ويقوم بتزويد الطَلبة بالطريقة المثلثية المعكوسة (inverted triangle method) لإيجاد المواد، وذلك عن طريق البدء بشكل موسع من مرحلة الموسوعات، وفهرس المكتبة، وصولاً إلى الكتابات الأكثر تخصصاً، كما يطرح وينغل مثالاً ممتازاً حول استخدام المواد المتوافرة باللغات غير الإنجليزية، ويضيف أن المعلومات الموجودة في الجداول وقوائم المراجع تعد مماثلة في جميع اللغات. والفصل الرابع المعني بكتابة البحث هو حديث بشكل دقيق متضمناً قسماً عن تحرير المستندات الإلكترونية، وحفظ المسودات، وكيفية تصحيح التجارب الطباعية بعد عمل التدقيق الإملائي.

يساعد الجزء الثاني من كتاب "الكتابة عن الموسيقى" الطلبة على فهم الصوت والجمهور لغرض الكتابة بأنواعها المختلفة، مثل عروض الندوات، والمقالات الاختبارية،

والكتابة لجمهور غير متخصص. إن جميع النصائح، التي يقدمها وينغل، راسخة وعملية، حيث يحرص على ذكر التعامل مع الحدود المفروضة عند العمل على تلك الأنواع من الكتابة، مثل طول قطعة الكتابة أو الفترة الزمنية، التي يمكن أن يستغرقها الطالب في الكتابة. يتطرق وينغل في الفصل السادس إلى المشاكل المحتملة عند الكتابة لجمهور غير أكاديمي، ويشمل ذلك توفير مواد أو معلومات مبسطة للجمهور حول بدايات الموسيقى، والتسجيلات والترتيبات، والموسيقى الحديثة، والمؤلفات المعروفة بشكل مفرط، وكذلك تقديم الاقتراحات حول نوع المعلومات، التي من الممكن أن تشد انتباه الجمهور. ويتطرق الفصل اللاحق لموضوع الأسلوب، حيث يشرح أنواع النثر المختلفة، والنمط، وموقف الكاتب. بالإضافة إلى ذلك، يقدم وينغل الإرشاد حول استخدام اللهجة العامية والمصطلحات الأجنبية، كما يوجه الطلبة برقة لعدم صياغة كلمات جديدة أو تحويل الأسماء إلى أفعال أو العكس، وكذلك عدم إساءة استخدام أسماء التفضيل.

أما الفصل الأخير من "الكتابة عن الموسيقى" فهو مكرس للاستخدام الصحيح. يشمل وينغل الأمثلة الإيجابية والسلبية للمشاكل النحوية، مثل الجمل المطولة، والاستعارات المدموجة، كما يُعلِم هذا الفصل الطلبة القواعد العامة المتعلقة بكيفية استخدام صيغة الجمع، وصيغة التملك، كما يثقف الفصل الطلبة حول الطريقة المثلى لاستخدام "لمن"(whose)) و"هو الذي" (who's)، أو"أقل" (fewer) و"أدنى" (less)، وغيرها من الأزواج المماثلة، كما تغطي بعض الصفحات موضوع علامات الترقيم، بالإضافة إلى قسم أخير يحتوي على الطرق، التي يجب على الطلبة من خلالها استخدام المصطلحات التقنية، ووصف الأحداث الموسيقية بدقة وحيوية، لكن ليس بطريقة مبالغ بها. وتعد عينة الكتابة المتوافرة في نهاية الكتاب مثالاً جيداً، غير أن هذه العينة كان بالإمكان أن تكون قد نقحت بشكل أفضل من قبل الطالب، الذي قام بكتابتها، إلا أنها تعد كتابة مقبولة من قبل طالب في المرحلة الجامعية ليتم استخدامها كتدريب على التنقيح في الفصل الدراسي.

جيمس أر. كاودري، محرراً. كيفية الكتابة عن الموسيقى: دليل ريلم الخاص بالأسلوب، الطبعة الثانية. نيويورك: ريبرتوار إنترناشونال دي ليتراتور ميوسيكال، 2006. 128 صفحة. ﷼ 16.95

ISBN 978-1-932765-03-8

تضم كل من الكتب الثلاثة السابق ذكرها عن الموسيقى محتوى يغطي الأمور الدقيقة مثل: الحاجة إلى جعل خط الكتابة مائلاً، أو كيفية نسخ أسماء المؤلفين الروسيين بحروف اللغة الإنجليزية، على سبيل المثال، لكنّ إن أفضل كتاب يحتوي على هذا النوع من المعلومات هو كتاب "كيفية الكتابة عن الموسيقى"، المحرر من قبل جيمس أر. كاودري لناشره (RILM)، لذلك فأياً كان الكتاب الذي تقرره للطلبة عن الكتابة في النهاية، فإن هذا الكتاب يجب أن يكون مرافقاً له. إن هذا الكتاب لا يحتوي على أي نص يتعلق

باستخدام المكتبات أو اختيار موضوع البحث، بل يحتوي على قوائم ومعلومات عن كل شي، من الفهرسة إلى اختيار أي عنوان سهل الوصول إليه. إن هذا الدليل يعلم الطلبة استعمال كلمة (gay) عوضاً عن كلمة (homosexual)، وإن كلمة (avant-garde) تحتوي على وصلة، ولا يجب إمالة الخط عند كتابتها، كما يجب كتابة (Brahms's) بهذه الصورة، وليس (Brahms') أو بالخطأ الأكثر فداحة (Brahm's). ويعد الكتاب الملاذ الذي يتم اللجوء إليه لمعرفة كيفية الإشارة إلى أرقام الصفحات، وإمالة الخط لأي جزء من أسماء السفن، وكيفية تبجيد أسماء العائلات بـ (Van) أو (Las)، وماذا يطلق في وقتنا الحالي على المدينة، التي كانت تعرف بكالكوتا وكيفية تهجئتها، وكيفية تحويل ("organ C") إلى لغة (Helmholtz) أو أنظمة (ASA)، وكيفية الاستشهاد بأي نوع من المصادر، مثل الكتب أو الرسومات التقنية للآلات، بالإضافة الى السبب، الذي من أجله يجب تقسيم الجمل الطويلة، كالجملة الحالية إلى جمل أصغر وأكثر سهولة في المناورة. إن هذا الكتاب يغطي أدق التفاصيل، التي من الممكن أن يحتاجها أي شخص يرغب في التعرف إلى أي كلمات للموسيقى أو عن الموسيقى أو حول الموسيقى، كما أنه مرجع أساسي للجميع، بداية من الطالب المبتدئ، وصولاً إلى أكثر العلماء خبرة.

ستة كتب يجب أن يميزها المدرسون في الكليات، مقالة نقدية *

المؤلف: خوسيه أنطونيو باوين **

ترجمة: ريم أحمد العلي ***

يفترض القلة من الناس أن تجربة مشاهدة الآخرين عندما يقومون بقص الشعر، أو قيادة الشاحنات، أو لعب كرة القدم، يخولهم للقيام بالشيء نفسه، وعلى هذا النحو فإننا نقوم بالافتراض نفسه عن التدريس في الكليات.

وعلى الرغم من توافر العديد من البيانات التجريبية والدراسات الموجهة من قبل نظرائنا في مدارس التعليم المختلفة، فإن معظمنا يقومون ببناء مناهج التدريس على أساس نماذج المجالات المحددة، التي لاحظناها عندما كنا طلاباً. وعلى ذلك، فإننا نقوم بوضع الافتراضات حول التقنيات المناسبة، أو الفعالة، بناء على تجربتنا الخاصة مع مدرسي النظريات، الذين دفعونا إلى الغناء في الفصل، ومدرسي تاريخ الموسيقى، الذين لم يدفعونا إلى ذلك. وبالطبع، نحن نستطيع، وعلينا كذلك أن نقوم بإجراء تجاربنا الخاصة، لكننا غير مضطرين للبداية من الصفر، فهناك مجموعة ضخمة من البحوث عن كيفية تعلم طلبة الكلية، وعما يتذكرون، وعن قدرة الأساتذة على كيفية التأثير الطويل الأمد الذي نتمناه جميعاً، لذلك يجب تعديل هذه الأمور لتكون ملائمة لصفوف الموسيقى، وذلك من خلال قراءة الكتب التوجيهية القياسية والعملية، التي ستساعد بكونك فعالاً في التدريس، وستعمل على تقوية حس الإبداع لديك في الفصل بأسرع وقت ممكن.

---

* Review Esssay: Six Books Every College Teacher Should Know, Journal of Music History Pedagogy, © 2011 Journal of Music History Pedagogy, licensed under cc By 3.0, Vol. 1, No. 2, pp. 175-82. ISSN 2155-1099X, Translated and Reprinted With Permissions by NCCAL - Kuwait 2013.

** JOSÉ ANTONIO BOWEN.

*** ريم أحمد العلي : مترجمة حاصلة على شهادة البكالوريوس في الأدب الانجليزي جامعة الكويت، وتعمل كمساعد باحث في جامعة الكويت.

كين باين، ما يفعله أفضل مدرسي الكليات. كامبريدج: مطبعة جامعة هارفرد، 2004. 207 صفحة. $ 27.00

ISBN 978-0674013254

أقوم شخصياً بشراء نسخة من هذا الكتاب لأي عضو جديد من المدرسين نقوم بتعيينه في مدرستنا، وأرسل هذا الكتاب خلال فترة الصيف للأعضاء القادمين، وأطلب منهم قراءته قبل حضورهم إلى منزلي في الخريف لمناقشته والاستمتاع بالعشاء. وأقوم بذلك، جزئياً، لأنني أريد التأكيد أن طريقة التدريس ستكون جزءًا من قرار التثبيت الوظيفي، وأن بناء المناهج التدريسية المبتكرة يتطلب المجازفة والفشل، وكذلك لأن باستطاعة هذا الكتاب أن يلهم التدريس الجيد مدى الحياة.

إن فرضية الكتاب الأساسية بسيطة: قام باين بسؤال مجموعة من الطلبة عن المدرسين، الذين ظلوا في ذاكرتهم بعد انقضاء سنوات الدراسة وعن الأسباب، التي جعلت هؤلاء المدرسين مهمين بالنسبة للطلبة، وبعد ذلك بحث باين عن هؤلاء المدرسين، وقام بمخاطبتهم ومعاينة صفوفهم الدراسية. وما قام باكتشافه يعد بسيطاً كذلك: إن الأمر لا يتعلق بما يقوم به المدرسون، لكن بما يقومون بفهمه، فليس هناك تقنية فريدة أو أسلوب سحري واحد. يركز أفضل المدرسين على كيفية تعلم الطلبة، فيقومون بجذب وحث وتحدي الطلبة في بيئة داعمة ومشجعة. (تعد التركيبة مهمة، فإن وجود المعايير العالية فقط لن يساعد الطلبة على التعلم).

قد لا تكون استنتاجاته المبدئية مفاجئة، فإن أفضل المدرسين ملمون بموادهم التعليمية، ويحضرون ملياً للفصل، ويتوقعون الأفضل من طلبتهم، ويعاملونهم بشكل جيد، ويشعرونهم بنوع من التحكم، وبالإضافة إلى ذلك، يقوم المدرسون بطلب التعليقات من الطلبة، كما يتقبلون ويواجهون ضعفهم الشخصي، ويسعون إلى التغيير، لكن، كيف يقومون بذلك؟

الأغلبية منا يعون أن تغيير طريقة تفكير الطلبة يعد أمراً صعباً. إن الطلبة، كأعضاء هيئة التدريس، يقومون بتنفيذ "جميع أنواع الرياضة الذهنية بغرض تجنب مواجهة المبادئ الأساسية والضمنية ومراجعتها"، ومع ذلك يحصل العديد من الطلبة على درجات عالية (23)، وبالتالي، فإن أفضل الأساتذة يحتذون بالتغيير، ويقومون بتدريس تاريخ مادتهم العلمية وإثبات أن المعرفة تتغير، كما يعرض الأساتذة المشكلات عوضاً عن الحلول، ويوضحون كيفية توقيف الحكم لحين تحقيق الفهم المطلوب للسياق، ويركزون على الأسئلة المهمة، ويوضحون الاختلافات بين العلماء، ويفسحون المجال للتعليقات قبل تقديم الدرجات، ويؤكدون على أهمية إصدار الأحكام والمجازفة، كما وجد باين أن المعلمين الجيدين يدرّسون الحقائق فقط "من خلال سياق غني بالمشكلات، والموضوعات والأسئلة" (29)، كما يتفهم المعلمون أن التعلم موضوع مثير للعواطف، وأن النماذج الذهنية (أو "التعليم العميق") تتغير ببطء.

تعد فصول تاريخ الموسيقى بيئة مثالية لمثل هذا النهج، ذلك لأن معظم طلبتنا يرون الموسيقى كأداء، لكن لا يستفيد كل من الطلبة والأساتذة عندما نعرض تاريخ الموسيقى كخلفية ضرورية للأداء أو كأمر مفصول عنه تماماً. لقد قررت بعد قراءة كتاب باين ألا أكون دفاعياً، لذلك قمت بتطبيق اقتراحه بكتابة "WGAD" (Who gives a damn?) (من يهتم لهذا الأمر؟)، بالإضافة إلى ذلك قمت بتحدي نفسي وتحدي الطلبة من خلال جعل تاريخ الموسيقى ذا صلة بالأداء في كل لحظة. وفي المقابل، طلبت من الطلبة أن يتحلوا بعقل متفتح، وأن يناقشوا بصراحة جانبي المعارضة المتعلقة بـ (WGAD)، وكانت النتائج أكثر حدة، لكنها فتحت المجال لجو أكثر انفتاحاً فكرياً.

أخذاً بنصيحة باين، فقد قمت بالسماح لمسألة علاقة علم الموسيقى بأن تكون جزءًا من المنهج الدراسي، كما كنت واضحاً مع الطلبة في ما يتعلق بكون قيام كل من شنكر وتوفي وتاروسكن بافتراضات مختلفة جذرياً حول الأمور ذات الأهمية، فلم أقم بفصل الحقائق عن النظريات، أو المؤلفات عن التفاسير، فنحن نقرأ تفاسير متناقضة عن العمل نفسه، فبعد قراءة رسائل تشاكوفسكي لنادزدا فون مك، قام أحد الطلبة بالتعقيب بـ "WGAD" "ما أهمية كونه مثلياً؟"، وقد أدى هذا التعليق إلى نقاش حول إمكانية تخيل أداء يتسم بالمثلية للسمفونية رقم ٤، كما التزمت بوعدي وقمت غالباً بالمقاطعة بـ "WGAD" كذلك. هل تقوم النظرية بتطوير الأداء؟ وهل يؤثر السياق الثقافي أو سياق السيرة الذاتية في الأداء؟ هل علينا إلغاء ملاحظات البرنامج؟ هل من الممكن أن تؤثر قصتك الشخصية مع مقطوعة موسيقية في الجمهور؟ تلك هي الأسئلة التي قام الطلبة بمناقشتها بعد مقاطعات "WGAD"، وكما توقع باين، فإن إعطاء الطلبة الصلاحية بأن تكون لهم آراؤهم الخاصة حول الموضوعات الأساسية وتقدير اهتمامهم بالأداء يؤديان إلى جعل علم الموسيقى ذا أهمية بالغة بالنسبة لهم.

واستنتج باين بأن هذا المزيج من "الإيمان بالقدرات، والتركيز على النتائج، ورفض الاستبداد في سبيل خلق الفرص، وإدراك أن العوامل الخارجية تشكل فرقاً" (83) يؤدي إلى الغرض الذي يتشارك به أفضل المعلمين: بما أن الأمور الشخصية والذهنية تعد متداخلة فإن الهدف من موادنا العلمية ليس تكديس المعلومات، لكن الهدف هو التغيير. ويرى أكثر المعلمين فعالية عملية التعلم الحقيقية كمحرك لتغيير الجنس البشري.

ل. دي فينك، بناء تجارب تعلمية فعالة: النهج الشامل لتصميم المقررات التعليمية للكليات. سان فرانسيسكو: جوسي- باس، 2003. 320 صفحة. 41.00$

ISBN: 978-0787960551

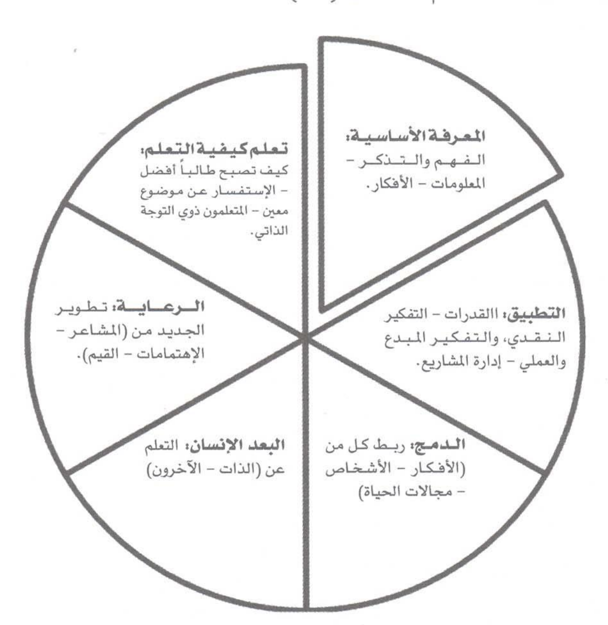
يرى دي فينك أيضاً أن التغيير هو أساس التعلم: "يتطلب التعلم الفعّال وجود نوع من التغيير المستمر، الذي يعد مهماً بالنسبة لحياة المتعلم" (30)، لذلك قام فينك بمراجعة عمل عالم النفس التربوي بي. س. بلوم، الذي يعرض من خلاله التقدم الخطي لست

من مراحل التعلم المعرفي (الحفظ، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتأليف، والتقييم) مع التصنيف الجديد للتعلم الفعال الموجود في داخل دائرة، موضحاً أن كل نوع من أنواع التعلم يعزز الآخر (انظر الشكل ١)، ثم يقودنا فينك عبر عملية بناء أهداف المقرر الدراسي، الذي بدوره سيشمل تلك الأبعاد الستة للتعلم. قد يحتوي مقرر تاريخ الموسيقى على الأهداف الموضحة في الشكل ٢ المبينة على طريقة فينك للفئات الستة.

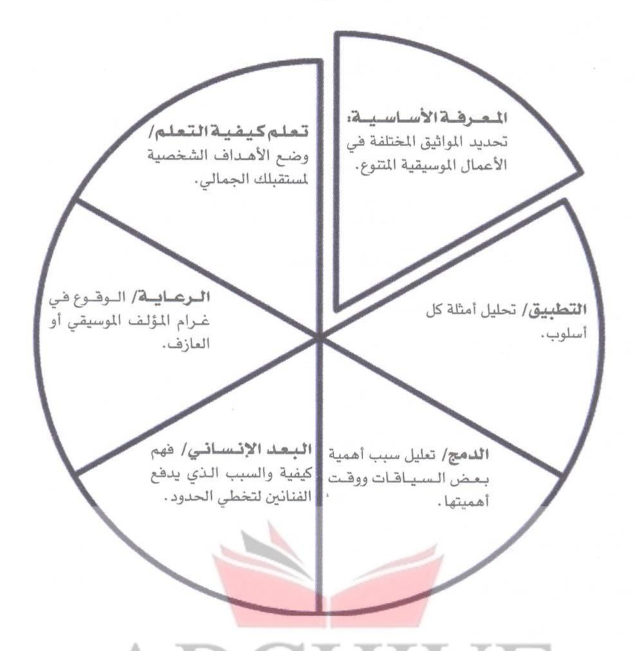
يساعد تحديد ما تود أن يتذكره الطلبة خلال السنوات المقبلة كلاً من الطلبة وعملية تصميم المقرر الدراسي: يعد الدمج أكثر أهمية من حجم المحتوى، كما يتطلب الوقوع في حب الموسيقى الإنصات، على أن تحديد الأهداف الشخصية للإنصات المستقبلي يؤدي إلى تحفيز تحليل الأسلوب. بالإضافة إلى ذلك، يقترح فينك على القارئ أن يركز على أحلامه الخاصة كمعلم. إذا أردت من الطالب أن "يجد متعة ممتدة مدى الحياة في التعليم المستمر حول مادتك الدراسية، فعليك أن تترجم تلك الأحلام إلى أهداف واضحة للمقرر التعليمي الذي تقوم بتدريسه"(81).

أما بقية كتاب فينك فهو مكرس للإرشادات المفصلة حول كيفية تصميم المقررات الدراسية، التي تؤدي إلى التعلم الفعّال من قبل الطلبة والذي نرغب فيه جميعنا. هناك أمثلة من مختلف المجالات، ومجموعة متنوعة من الفئات الإرشادية، والمساعدة في الهيكل التعليمي، والفروض، والتقييم، بالإضافة إلى الحديث الصريح حول المجازفات الشخصية والمكافآت الناجمة عن هذا النهج.

الشكل 1: تصنيف فينك للتعلم الفعّال (30)



الشكل 2: تطبيق تصنيف فينك على تاريخ الموسيقى.



باربارا غروس- دايفز، أدوات التعليم. سان فرانسيسكو: جوزي-باس، 1993. 608 صفحة. $ 50.00

ISBN: 978-0787965679

إليزابيث ف. باركلي، تقنيات جذب الطلبة: دليل هيئة تدريس الكليات. سان فرانسيسكو: جوسي- باس، 2009. 416 صفحة. في 40.00

ISBN: 978-0470281918

يعد كل من الكتابين السابق ذكرهما مفيدين عندما تحتاج إلى فكرة سريعة. إذا كنت غير متأكد من كيفية إعداد موضوع جديد، أو إذا كنت تحتاج إلى المساعدة في محاضرة لتنجح في كل سنة، فعليك بالاستعانة بهذين الكتابين اللذين سيشعلان ومضة الإبداع لديك خلال دقائق معدودة.

إن كتاب "أدوات التعليم" يعد كتاباً تقليدياً، وهو الكتاب الذي كنت أشتريه لجميع أعضاء هيئة التدريس الجدد. يغطي هذا الكتاب شتى الموضوعات، مروراً بمقدمات اليوم الأول واستراتيجيات المحاضرة، وصولاً إلى الامتحانات والسبورة، كما تبدو بعض اقتراحات غروس – دايفز بديهية التذكر، لكن بسبب تنظيمها الواضح ومراجعها المفصلة، فستتعلم شيئاً جديداً في كل مرة تفتح فيها الكتاب، كما تكون مطمئناً لكون الكتاب يوفر البحث الداعم لكل اقتراح أو إرشاد. فعلى سبيل المثال، حاول أن تسأل "الطلبة أن يمتنعوا

عن الجلوس على صفوف معينة داخل القاعة الدراسية"(127)، الأمر الذي سيسمح لك باستخدام هذه الصفوف للتحرك بين الطلبة وخلفهم.

هناك فكرتان للتطبيق اللحظي للخلفية العامة المتعلقة بتاريخ الموسيقى، وهما وضع سؤال اختباري حول القراءات، التي لم تتم مناقشتها وإعطاء فرض كتابي للطلبة، الذين لم يكملوا القراءة (201-200)، في حين أن تغطية المراحل التاريخية الطويلة يعد أمراً غير فعال خلال فصل دراسي واحد، إلا أنه لدينا مؤلفات ومحتوى أكثر من الوقت المتاح. إذا استخدمت اختبارات الخيارات المتعددة في نظام تعليم البلاك بورد (Blackboard) (مثالي للصفوف الكبيرة، حيث إنه يتم تحديد الدرجات والتسجيل تلقائياً على نظام كتاب الدرجات Gradebook)، كما أن مسؤولية القراءة ستسمح بتوافر الوقت للفصل للتركيز على الموضوعات المحددة. وفي النهاية فقد قادتني نصيحة غروس - دايفز إلى وضع اختبارات قصيرة على الإنترنت حول القراءة المحددة قبل كل حصة دراسية. يعد الأمر بسيطاً، لكنه فعال كذلك.

إن أسلوب إليزابيث باركلي يعد مماثلاً في عرضه للتقنيات الجاذبة والقادرة على تحقيق التفاعل مع الطلبة. بطريقة مشابهة لطريقة غروس - ديفز، باركلي تقوم بدمج البحوث المؤكدة مع التقنيات المحددة. إن الجلوس بخمول لفترات طويلة ينقص من قدرة المخ على التركيز واستيعاب المعلومات، لذلك تقترح باركلي إضافة بعض الحركات الجسدية للحصة الدراسية: مثل محاولة رمي كيس الفول (Bean Bag) في أنحاء القاعة الدراسية، وطرح الأسئلة على كل طالب يلتقط هذا الكيس، كما أن "كرة الثلج" الخاصة بالقاعة الدراسية تقتضي من الطلبة أن يكتبوا إجابات مختصرة على ورقة، ومن ثم أن يشكلوها لتمثل كرة ثلجية، ويقومون بقذفها حول القاعة، وعندما تقول "توقف" يقوم الطلبة بقراءة أو الرد على كرة الثلج التي يمسكون بها في هذا الوقت (145).

إن عمل باركلي، كأستاذة في الموسيقى، يدفعها إلى عرض أمثلة ذات صلة وثيقة بالموضوع، فتقوم باقتراح تقديم الجدل الأكاديمي، مثل باين، وإدراج مثال من تاريخ الفن "من يملك الماضي"، الذي يمكن تطبيقه ونقله بسهولة لعلم الموسيقى. ومن خلال تطبيق مبادئ باين وفينك، تقوم باركلي بعرض كيفية قيامها بإعادة تنظيم مادتها الدراسية المتعلقة بالتقدير الموسيقي وتحويله من الاستعراض الأوروبي المتسلسل زمنياً إلى موسيقى أمريكا المتعددة الثقافات، كما تقدم أنشطة تعليمية أكثر مرونة وتوفر تحكماً أكبراً في الدرجات (58-54).

توماس أ. أنجيلو، وك. باتريسيا كروس، تقنيات تقييم قاعة الدرس: دليل مدرسي الكليات. الطبعة الثانية. سان فرانسيسكو، جوسي- باس، 1993. 448 صفحة. 48.00$

ISBN: 978-1555425005

باربارا إ. والفورد، وفرجينيا جونسون أندرسون، التصحيح الفعال: أداة التعلم والتقييم في الكلية. الطبعة الثانية. سان فرانسيسكو، جوسي- باس، 1998. 272 صفحة. $ 40.00

ISBN: 978-0470502150

وأخيراً وصلنا إلى "التقييم"، وهو مصطلح قد حال بنا الأمر إلى عدم الثقة به، لكن قد لا يكون التقييم أمراً مشؤوماً بالضرورة. إنها الطريقة، التي من خلالها يمكننا أن نطور من طريقة تدريسنا ونثبت (لأنفسنا وللآخرين) بأن طلابنا يتعلمون، وأنهم بالأخص يتعلمون ما نود منهم أن يتعلموا. إن جميع المؤلفين، الذين نوقشوا هنا يشجعون على بناء نتائج التعلم منذ البدء - دون اعتبار الأسهل في القياس، لكن في النهاية، يجب علينا أن نضمن أننا نقوم بتقييم ما نرغب في تعليمه للطلبة، وأننا ندرسهم ليتمكنوا من الاختبار. توضح هذه الكتب كيفية تصميم التقييمات التي توفر الوقت وتقيس التعلم الفعّال، الذي نرغب فيه جميعاً.

إن لب كتاب أنجيلو وكروس هو 50 تقنية للتقييم في القاعة الدراسية (CATs). والتقنية المفضلة لدي شخصياً هي تقنية "الورقة الدقيقة" (148)، التي يتم تطبيقها في نهاية المحاضرة على بطاقة. (ويمكنك أيضاً أن تمنح الطلبة خمس دقائق وتعطيهم ورقة كبيرة الحجم). ويعد سؤال: ما الأمر الذي لا يزال غير واضح بعد محاضرة اليوم؟ أداة تشخيصية سهلة، وكذلك تعد طريقة تساعد الطلبة في التمعن في فهمهم للمادة العلمية وصياغتها. يرجى ملاحظة الفرق بين التساؤلين الآتيين: اذكر خمسة أسباب أدت إلى تطور الجاز في نيو أورلينز، في مقابل كيف أدى تمازج التاريخين الجمالي والثقافي إلى خلق موسيقى الجاز؟ وعادةً ما أطلب من طلبتي في نهاية المحاضرة بأن يطرحوا سؤالاً ويكتبوه على بطاقاتهم، وأن يقترحوا من خلال هذا السؤال على الباحثين التحقيق في مشروع أو موضوع جديد. ويعد هذا التقييم مفيداً من خلال تحفيزه للطلبة للتفكير والتفاعل مع المادة الدراسية بشكل خاص.

على صعيد آخر، سيغير والفورد وأندرسون طريقة تفكيرك بأدوار الواجبات الدراسية ورصد الدرجات، حيث يقومون باستخدام أسلوب شمولي يمعن النظر في الاختبارات والواجبات كوسيلة للتدريس والتقييم: ويمكن لرصد الدرجات، عندما يتم بطريقة جيدة وشمولية من خلال تصميم المادة الدراسية، أن يكون جزءًا من عملية توجيه تعلم الطالب، كما أقنعني فصلهم عن "تعزيز الدافع والتعلم خلال عملية وضع الدرجات" بأن اختبارات "drop the needle" تؤدي إلى تشجيع الطلبة ليكونوا "مهتمين بالدرجات"، عوضاً عن أن يكونوا "مهتمين بالتعلم". في البداية قمت ببناء اختبارات تجريبية يمكن للطلبة أخذها على الإنترنت، لكن في نهاية المطاف قررت أن التمّكن من الاختبارات التجريبية يعد كافياً بحد ذاته، وقد توقفت للحظة عندما حذرني عامل الدعم الفني من أن من المحتمل أن "يغش" الطالب من خلال حفظه للأمثلة الموسيقية المائة والخمسين. ولكنني أيقنت بعد

قراءتي لوالفورد وأندرسون أن الحفظ يعد تعلماً وليس غشاً، فالامتحان التكراري، الذي يتيح للطلبة إعادته حتى يتمكنوا منه، يعطي الطلبة تحكماً أكثر ويحفزهم كذلك، وقد قادتني هذه الفكرة لنقل اختباراتي التحديدية على الإنترنت (انقر الملف) إلى تصميم على شاكلة لعبة يستطيع من خلالها الطلبة أن يتقدموا في المراحل عن طريق التمكن من الأنواع، والمؤلفين الموسيقيين، والعازفين، كما أن كل "مرحلة" تتحول إلى درجة في نظام البلاك بورد، وبالتالي يعرف الطلبة منذ بداية الفصل الدراسي أن عليهم الوصول إلى المرحلة التاسعة لكي يحصلوا على درجة الامتياز في الفرض المعين.

إن توضيح المعايير والتوقعات سيوفر عليك الوقت. ويسخّر والفورد وأندرسون فصلاً كاملاً لما يطلقون عليه تحليل الطابع الأساسي (PTAs أو ما يعرف بقواعد التقييم)، فيوضحون كيفية الانتقال من المعايير غير المعلنة ("أحس بأنه ب") إلى معايير أكثر وضوحاً، وكيفية الانتقال من إحراز النقاط عن طريق الرجوع للمعيار المتوسط (norm-references scoring) (رصد الدرجات بطريقة المنحنى) إلى طريقة رصد الدرجات عن طريق الرجوع للمقياس الضابط (67). وبالنسبة لهم فإن (PTA) يجب أن يحتوي على الطريقتين. ومع أن أمثلة والفورد وأندرسون مستنبطة من مختلف المجالات، إلا أن المؤرخين الموسيقيين سيحصلون على المعونة من الأقسام التي تناقش تقييم وتصحيح المقالات الجدلية.

أما أكثر فصول الكتاب إفادةً فهو الفصل، الذي يتحدث عن "جعل عملية وضع الدرجات أكثر فعالية من ناحية الوقت"، كما أن الاستراتيجية الخاصة بهم، والتي تفصل التعليق عن وضع الدرجات (201) ستغير حياتك، ويقومون بطرح نصائح بسيطة وفعّالة: اعرض التعليقات ولا تعرض الدرجة، ومن الممكن منح درجات تنطوي على عمل أكبر من ذلك. ومن اللازم "ألا تعطي جميع الطلبة ما يحتاجه القليل منهم". وقد سمح والفورد للطلبة بكتابة "الرجاء وضع الدرجة" على البحوث السامحة بالتقييم فقط، ومن ثم أعطى درجات غير رسمية لأولئك الذين طلبوا ذلك فقط، وفي هذه الحالة فقد يعد توفير الوقت ضئيلاً، لكن في حالة الفصول الدراسية الكبيرة فإن توفير الوقت بهذه الطريقة يتراكم ليوفر الكثير من الوقت.

إن الرسالة التي تطرحها تلك الكتب تؤكد أن هناك بحوثاً وخبرات متوافرة لإرشادك لتكون مدرساً جيداً، فالتدريس من غير الضروري أن يكون عن طريق التجربة والخطأ. لقد أوضح باين أن أفضل مدرسي الكليات يفهمون المتغيرات الأساسية لبيئة القاعة الدراسية، ويركزون على تغيير النماذج العقلية، أما فينك فقد وفر نهجاً لهيكلة المقررات الدراسية بغرض تشجيع هذه التغيرات وتحفيز التعلم العميق لدى الطلبة، كما أن الأدوات الجديدة لأنشطة القاعة الدراسية أو لوضع الدرجات من الممكن أن توفر حلولاً سريعة لتحفيز تدريسك، ويمكن اعتبارهم كذلك كطرق مفيدة للتطوير عن طريق الزيادات، ريثما تنتظر الفرصة لإعادة تنظيم المادة الدراسية.

ويعمل النهجان يداً بيد في النهاية: الفروض تؤثر في الأهداف والعكس صحيح. تستطيع أن تطور من طريقة وضع الدرجات من خلال بناء قواعد التقييم، لكن يجب على هذه القواعد أن تعزز وتدعم نتائج التعلم الخاصة بك، وعندما تقوم بتعديل نتائج التعلم وأهداف المقرر الدراسي فإنه من الممكن في النهاية أن ترغب في إعادة هيكلة كيفية طرحك للأسئلة والأجوبة الأكثر أهمية بالنسبة لك، الأمر الذي يدفعك إلى إعادة النظر فيما ترغب في عمله خلال وقت المحاضرة.

والخبر السار يشير إلى أنه تبعاً للدراسات فإن التغييرات البسيطة تحدث فرقاً بالفعل، فقد يستغرق إعادة تنظيم المقرر الدراسي عشر سنوات، إلا أن القليل من "الأوراق الدقيقة" وكتابة (WGAD) على السبورة من الممكن أن يطور عملية التعلم في الحال من غير زيادة ضغط العمل. وعلى المنوال نفسه فإن تغيير المقرر الدراسي في كل مرة تقوم فيها بطرحه يعد ذا نتائج عكسية، فكل مجموعة من الطلبة تختلف عن الأخرى، فعلى سبيل المثال من الممكن ألا تُضحك دعابة سخيفة مجموعة من الطلبة بينما تلقى إعجاب مجموعة أخرى في فصل دراسي آخر، كما أن أي نشاط معين يمكن أن يكون جيداً، إلا أن انتباهك قد يكون مشتتاً في المرة الأولى التي قمت بطرحه، لذلك فإن طرح المقرر الدراسي نفسه لأكثر من مرة قبل أن تقوم بتعديلات جذرية سيسمح لك بجمع المعطيات المتعلقة بالفعّالية، وتقليل الجهد المبذول، وتشجيعك على التفكير بالقضايا الأكثر شمولية.

وتوضح كل الدراسات السابقة أن التدريس الجيد يتطلب المجازفة والممارسة، فأفضل المعلمين يخطئون، ويصححون أخطاءهم، ويجربون النهج الجديد. في المقام الأول، تؤكد الدراسات أن التدريس الجيد ينبع من العمل الجاد والاكتراث بحاجات الطلبة، والتحفيز والتحدي الممزوج بالدعم، والتواصل الفعّال خلال وقت المحاضرة، والاستراتيجيات الواضحة لوضع الدرجات، والتي تتوافق مع نتائج التعلم المعلن عنها، بالإضافة إلى التركيز على بناء بيئة مناسبة تسمح للطلبة بالتغيير.

× العنوان الأصلي للمقال:

Review Esssay: Six Books Every College Teacher Should Know، ونشر في مجلة Journal of Music History Pedagogy

قائمة القراءات الرئيسية في تعليم تاريخ الموسيقى

Papers Presented at Teaching Music History Day 2011

JOINT CONFERENCE WITH THE AMERICAN MUSICOLOGICAL SOCIETY
SOUTHEAST CHAPTER, MARCH 18–19, 2011
UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHARLOTTE

Jay Grymes (University of North Carolina.Charlotte) “Notation Projects for Undergraduate Music History Courses.”

Sandra Yang (Cedarville University, Ohio) “Singing Gesulado: Rules of Engagement in Music History Classes.”

Alice V. Clark (Loyola University, New Orleans) “Why we still need Plato, Gregory, and Josquin.”

Scott Dirkse (University of California, Santa Barbara) “Teaching Music Appreciation: Findings from Experimental Research.”

Stacey Y. Garrepy (University of Oklahoma) “Stereotypical Pop Culture Representations of assical Music: A Focus Group Study of Undergraduate Non-Music Majors.”

Jennifer L. Hund (Purdue University) “Teaching Critical Reading, Listening, and Writing Skills in a Large Classroom.”

Candace Bailey (North Carolina Central University) “Teaching Music History in Traditionally Non. White Universities.”

Elizabeth Keathley (University of North Carolina.Greensboro) “Mainstreaming Women and ender in Music History Sequence: Projects for Student Engagement.”

Mary Natvig (Bowling Green State University) Keynote Address, “How to be A Better Teacher: Reflections, Best And Worst Practices, and the Importance of Getting Out of Bed Every Morning.”

Gary Beckman (University of South Carolina) “Developing a New Frame: Reconsidering raditional Music History Pedagogy.”

Kevin Burke (Franklin College, Indiana) “Altruistic Pursuits: Service Learning in the Music History Classroom.”

Julia Chybowski (University of Wisconsin.Oshkosh) “Research.Orientated Music History Survey Course.”

Kevin Moll (East Carolina University) “Teaching Writing about Music History: Facilitating the Evaluation Process through ‘Preemptive’ Techniques.”

Journal of Music HistoryPedagogy, vol.2,no.1,pp.37–38. ISSN2155-1099X (online)



رئيس دار الأوبرا المصرية الدكتورة .إيناس عبدالدايم:

التناغم بين الموسيقى الغربية والعربية أنتج نوعاً جديداً له رونقه الخاص.

قالت رئيس دار الأوبرا المصرية د.إيناس عبدالدايم إن المعاهد الفنية في العالم العربي تسير بخطا ثابتة نحو تخريج دفعات من العازفين المؤهلين والمؤلفين الواعدين، مشيرة إلى أنه يجب دعم هذه المعاهد بالمال والخبرة وتشجيعها وباستمرار حتى تكون المحصلة النهائية مشرفة وجديرة بالانتشار الدولي والعالمي.

وأضافت د.عبد الدايم في لقاء مع "الثقافة العالمية" أنه لا بد أن يزداد التفاعل والتعاون بين الدول العربية للنهوض بالثقافة العربية واستعادة هويتنا الثقافية، مؤكدة على ضرورة تفعيل الحراك الفني والثقافي بين أرجاء العالم العربي، وفيما يلي التفاصيل:

■ **قصر الأوبرا في السياق الثقافي المصري والعربي من زاويتك (امرأة مصرية/ عربية/ عازفة/ أكاديمية).**

- إن دار الأوبرا، التي أنشئت في العام 1988 لتكون مركزاً تعليمياً لتقديم الفنون العربية الأصيلة والفنون الغربية الرفيعة عوضاً عن دار الأوبرا المصرية، التي بُنيت في عهد الخديوي إسماعيل كنسخة من أوبرا باريس، فأنا فخورة أن أكون على رأس هذه المنظومة، التي عرفتها كعازفة فلوت في أوركسترا القاهرة السيمفوني، وتعمقت الرابطه بيني كأكاديمية وعازفة، وازدادت معرفتي بثناياها عندما انتدبت لأكون على رأس دار الأوبرا، هذا الحلم الذي كان يراودني كي أسير على خطا من سبقوني، وأحاول نقل الرسالة التي تقدمها هذه الهيئة من فنون غربية رفيعة وفنون عربية أصيلة إلى كل مناطق مصر الحضرية والريفية، وكذلك إلى كل الدول العربية، وذلك عن طريق تقديم العروض فى داخل مصر وخارجها، وتوقيع الاتفاقيات مع نظيراتها فى الدول العربية.

وأنا أمامي هدف واضح هو الارتقاء بثقافة المواطن المصري ورفع مستوى تذوقه الفني.

■ تناغم إبداعي

● **هل هناك تناقض أو تواز من حيث الأداء والتذوق بين الموسيقى العربية والأوروبية؟**

- لكل فن طبيعة وأداء وتذوق، ولا يوجد تناقض بين الفنون، فالإبداع لا يخص ولا يقف عند منطقة بعينها، فالموسيقى الأوروبية أو الغربية لها أسس وقواعد لا تتعارض مع أسس وقواعد الموسيقى العربية، بل على العكس من ذلك، هناك الكثير ممن قاموا بعمل المزيج والخلط بين الموسيقى العربية والموسيقى الغربية، مما أوجد نوعاً جديداً من التناغم بأسلوب إبداعي جديد له رونقه الخاص.

● **كيف ترين المستقبل لأعمال أوبراليه عربية أصيلة؟ وكيف يمكن أن تصل الأوبرا للمستمع العربي؟**

- بالنسبة لأعمال الأوبرات العربية، فهناك بعض الأعمال لمؤلفين مصريين التي قدمت ولاقت استحساناً جماهيرياً كبيراً، لكن كل ما ينقص هو الانتشار، فلا بد من نشر هذا النوع لكي يستسيغه الجمهور، بالإضافة إلى تشجيع المؤلفين المصريين والعرب على أخذ قصص من تراثنا العربي الفني وتقديمها فى شكل أوبرالي، ولا بد من تحفيز المؤلفين العرب الشباب على الخوض فى هذه التجربة.

■ تشجيع ودعم

• ما التدريب المناسب الذي ترين أن يخضع له طالب الأوبرا العربي؟ وإلى أي حد تم تحقيق هذه المتطلبات فى المعاهد العربية؟

ـ لابد من الاهتمام بأكاديميات الفنون، التي تعد القنوات الأساسية للمد بالكفاءات المؤهله للخوض فى فروع الفن المختلفة، ولنأخذ على سبيل المثال أوركسترا القاهرة السيمفوني، فعندما بدأت العزف فيه كان عدد العازفين الأجانب يصل إلى الثلثين، لكني كنت دائماً أنقل الطلبة المتفوقين باستمرار لأخذ أماكنهم في الأوركسترا، واستغرقت عملية الإحلال والتجديد هذه سنوات طويلة إلى أن وصل عدد العازفين الأجانب الآن إلى ما يقرب من 20 في المائة من قوام الأوركسترا، فمن الضروري الاهتمام بجيل الشباب العازفين والمؤلفين، وأعتقد أن المعاهد الفنية في العالم العربي، من خلال زياراتي إليها، تسير بخطا ثابتة نحو تخريج دفعات من العازفين المؤهلين والمؤلفين الواعدين، كما يجب ألا نبخل بالمال والخبرة لعمل هذه المعاهد، وتقديم الدعم والتشجيع المستمر حتى تكون المحصلة النهائية مشرفة وجديرة بالانتشار الدولي والعالمي.

• ما نظرة الموسيقى العربية للنشاط الأكاديمي الموسيقي؟ وإمكانية تطوير دور الموسيقيين العرب في النشاط الموسيقى الأكاديمي؟

ـ أعتبر أن هذه نظرة تكاملية، فمن دون خلق قنوات بين النشاط الأكاديمي ودور تقديم العروض، وتقديم الدعم والتشجيع، لا يمكن أن نصل إلى الهدف الأسمى ليتعود الشباب على تذوق تلك الفنون الرفيعة، ويجب أن يزداد انفتاح الفنون العربية أكثر وأكثر على فنون الغرب الرفيعة.

• ما سبل صعود الموسيقى العربية إلى العالمية؟

ـ لا بد أن يزداد التفاعل والتعاون بين الدول العربية للنهوض بالثقافة العربية كي تزهى الفنون التي نقدمها، ونستعيد هويتنا الثقافية، فيجب تفعيل الحراك الفني والثقافي بين أرجاء العالم العربي.

■ دار الأوبرا المصرية

• ما رؤيتك لمستقبل دار الأوبرا المصرية؟

- إن لدار الأوبرا المصرية، بما لها من دور فعال، تسهم في رقي التذوق الفني والمستوى الأدائي للفرق سواء العربية أو الكلاسيكية، وأسعى جاهدة إلى أن يحضر عروض الأوبرا المصرية الأطفال والشباب، كما أسعى أيضاً إلى تدعيم فعاليات المهرجانات (مثل مهرجان القلعة) للأسر البسيطة لاقتناعي التام بأن ازدهار شخصية مصر تكتمل بالنهوض بالفنون والثقافة، فتنوع رواد الأوبرا هو ما أسعى إليه، فالإبداع الفني من حق كل فرد أن يتمتع به بغية الوصول به إلى درجة عالية من التنوير.

• كلمة أخيرة.

- لابد من نشر الثقافة العربية الأصيلة وتقديمها إلى الغرب، كما يجب الاهتمام بالمؤسسات الأكاديمية لتخريج دفعات من العازفين والمؤلفين، وأن ندعم انتشار الفنون العربية الراقية أمام العالم، كما ينبغي أن نساعد الشباب على دراسة أساليب المزج بين الفنون العربية والغربية، فالفن ذاكرة الأمم، وتراثنا الثقافي ثري وغاية في التنوع، فيجب دعم تعريف العالم به، فبارتقاء الثقافة والفنون ترتقي المجتمعات لما لمضمون الفنون من تأثير وإسهام واضح في تطوير المجتمعات وخلق إبداعات ثقافية أصيلة جديرة بأن يعرفها العالم أجمع.